

НАУКА- ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Том 2

Витебск 2013



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

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

*Материалы XVIII(65) Региональной
научно-практической конференции преподавателей,
научных сотрудников и аспирантов*

13–14 марта 2013 г.

Том 2

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2013*

УДК 378.4(476.5)(063)
ББК 74.583(4Бел-4Вит)6я431
НЗ4

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 4 от 20.12.2012 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 **Е.Н. Залесская**; 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 **С.В. Николаенко**

Рецензенты:

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

Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII(65)
НЗ4 Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и
аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2013 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.)
[и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Т. 2. – 346 с.
ISBN 978-985-517-379-4.
ISBN 978-985-517-381-7 (т. 2).

В сборнике статей XVIII(65) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов «Наука – образованию, производству, экономике» опубликованы доклады профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П.М. Машерова, сотрудников учреждений и организаций Витебской области. Приоритетное внимание уделено проблемам инновационного развития университета, работе учебно-научно-производственных комплексов и учебно-научно-консультационных центров, обеспечивающих непрерывное повышение качества подготовки современных специалистов, методике преподавания дисциплин в высшей и средней школе.

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

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

ISBN 978-985-517-379-4
ISBN 978-985-517-381-7 (т. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

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

История – это не последовательно расположенные факты и события. История – это процесс творчества человека; поступательного развития самого человека, общества и мирового сообщества.

Человечество и существует только благодаря тому, что оно, во всей своей истории, творило и творит.

Для того чтобы мировое сообщество развивалось к все более высоким ступеням жизни, оно не должно останавливаться, а снова и снова, изучая и используя все ценное, что оправдало себя в многовековой общечеловеческой истории, творить новое.

Все новое, созданное разумом и руками человека, оставляет неизгладимый след в истории человечества.

Развитие науки, техники и культуры; благополучие общества и каждой отдельно взятой семьи и человека, в частности, зависит от того, насколько усердно и творчески трудятся его граждане.

Общество, ориентированное на воспроизводство только того, что уже было, а не на прогрессивное саморазвитие, обречено на жалкое существование.

Если в XX в. одной из приоритетных задач человечества было повышение количества и качества физического труда, то уже XXI в. будет проходить под девизом повышения продуктивности творческого умственного труда. Без постоянного максимально оперативного изменения технологий в любой сфере материального производства невозможно конкурировать на внутреннем и международном рынках.

Одно из основных предназначений человека в жизни – созидать.

Мозг человека с его способностью к творчеству – величайший дар природы.

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

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

Творчество – благородная сфера приложения сил человека. Оно позволит ему своевременно решать проблемы жизнедеятельности человека, семьи, «малой и большой» Родины, человечества в целом, облегчит его труд и, что самое главное, с помощью созданных за счет творчества новых технологий, высвободит силы человека и откроет новые возможности для нового творчества, а это приведет к ускорению прогресса развития самого человека, общества и мирового сообщества.

В творчестве – будущее процветания человека и человечества.

Целью исследования явилась теоретико-логическая разработка модели алгоритма творческого рефлексивного самоанализа человеком своей деятельности как средства саморазвития и оптимальной самореализации им своих человеческих возможностей.

Материал и методы. Объектом исследования явилось формирование творческой личности.

Основным методом – теоретико-логическое моделирование алгоритма творческого рефлексивного самоанализа человеком результатов собственной деятельности, направляющей его на саморазвитие и оптимально полную самореализацию им своих человеческих возможностей.

Результаты и их обсуждение. Воспитание человека как личности предполагает воспитание его, в первую очередь, как субъекта самостоятельной творческой деятельности. Однако, среди фундаментальных знаний, предлагаемых современному человеку, в школе не дается знаний основ научного творчества.

Одним из направлений подготовки человека к творческой деятельности является подготовка, достижение и проявление им творчества в жизненной самореализации.

Подготовить человека к творчеству возможно с помощью сформированного у него алгоритма поведения творческой личности. Одним из приемов формирования и самоформирования алгоритма творческой личности является рефлексивный анализ и самоанализ человеком своей повседневной деятельности:

Что было запланировано сделать?

Что из запланированного удалось сделать хорошо? Почему? Как это хорошее развить в дальнейшем?

Что из запланированного удалось сделать хуже? Почему? Как избежать повторения этого в дальнейшем?

Что не удалось сделать? Почему? Как можно будет наверстать упущенное?

Что удалось сделать сверх запланированного? Почему? Где нужно будет уплотнить день другой работой?

Что и как можно было бы сделать по-другому с меньшей затратой сил и времени, но с большей эффективностью?

И если человек все, что только он ни делает, будет подвергать самоанализу с определенной целью самосовершенствования и наиболее полной жизненной самореализацией, то он с каждым днем будет становиться все лучше, сильнее, здоровее, умнее; приобретет силу воли и самодисциплину.

Подготовке школьников к творческой деятельности способствует перевод всей личной и коллективной учебной, трудовой, физкультурно-оздоровительной и других видов деятельности в учебном заведении на уровень творческого процесса.

Заключение. В человеке заложено творческое начало. Предназначение – призвание человека – созидать.

Предназначение педагога – воспитать человека-созидателя. Помочь каждому воспитаннику развить и реализовать свой творческий потенциал, оставить как можно более значимый след на Земле.

Для этого необходимо:

подготовить каждого воспитанника к личной и коллективной творческой деятельности;

вооружить его методикой творческого рефлексивного самоанализа результатов своей деятельности;

всю личную и коллективную учебную, трудовую, физкультурно-

оздоровительной и другие виды деятельности в учебном заведении вывести на уровень творческого процесса;

сформировать у каждого школьника потребность в творческой деятельности, творческом саморазвитии и самореализации своих человеческих возможностей.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В СТРАНАХ ЕС (НА ПРИМЕРЕ ШВЕЦИИ)

*М.Ю. Бобрик, С.А. Дорофеев
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время основной тенденцией в области гарантий качества высшего образования становится перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества деятельности образовательного учреждения на базе национальной системы аккредитации в сторону внутренней самооценки. Цель данной работы – рассмотрение подходов к самооценке образовательной деятельности на уровне высшего учебного заведения на примере Королевского технологического университета (г. Стокгольм, Швеция) (КТН).

Материал и методы. Руководство по проведению образовательной деятельности в высшем учебном заведении было разработано сотрудниками КТН в соответствии с требованиями документов об оценке образовательной деятельности 2011 (ЕАЕ) в Европейском Союзе. Предоставление образовательных услуг в КТН ориентировано на то, чтобы его выпускники обладали всем необходимым для занятия ведущих позиций в технологическом и социальном развитии как Швеции, так и всего Европейского Союза.

Обеспечение данных показателей в КТН основано на постоянной работе по улучшению качества образовательных услуг. Одним из важнейших ее аспектов является циклический процесс внутреннего пересмотра образовательных программ в соответствии с ЕАЕ. Основной целью ЕАЕ является создание платформы для обсуждений и самоанализа, способствуя таким образом улучшению качества. ЕАЕ также предоставляет возможность выявлять недостатки и принять необходимые меры по их устранению. В дальнейшем ЕАЕ может рассматриваться в качестве подготовительного этапа к оценке качества извне, включая Шведское Национальное агентство по высшему образованию.

В ходе ЕАЕ используется методология, признанная на мировом уровне и включающая самооценку, визиты на места экспертной группы и последующий анализ результатов. Задача экспертной группы состоит в том, чтобы предоставить общие рекомендации касательно образовательных программ, а также свое мнение по отдельным программам. Экспертная группа также определяет примеры лучшего опыта и возможные недостатки, требующие корректирующих действий. Таким образом, отчет экспертов создает базу для последующих управленческих решений.

Результаты и их обсуждение. Основные требования руководства по проведению самооценки включают ряд рабочих этапов. Краеугольным камнем ЕАЕ является самооценка на уровне образовательной программы. Поскольку процесс самооценки предоставляет возможность для ее анализа, это используется в дальнейшем для постоянного улучшения качества образовательной программы.

Наилучшие результаты дает открытый и аналитический подход к процессу самооценки. Анализ сильных и слабых сторон, возможностей и рисков, составляет важнейшую часть всего процесса оценки, а описательная статистическая ин-

формация является хорошей отправной точкой для обсуждения. КТН поддерживает создание «очагов качества» или «групп улучшения». Благодаря акценту на широкое участие, такие группы являются необходимой составляющей как процесса самооценки, так и дальнейшего постоянного улучшения образовательных программ.

В процесс самооценки вовлекается и стимулируется персонал, включая сотрудников, студентов и внешних участников. Каждая группа самооценки может охватывать одну или несколько образовательных программ и варьировать по составу от 5 до 12 человек. Обязательным участником такой группы должен быть хотя бы один студент. В случае специфических профессиональных программ в группу оценки привлекаются представители промышленности и другие заинтересованные стороны – выпускники, коллеги из других ВУЗов и т.д.

Процесс самооценки поддерживается центральной проектной командой, которая отвечает за организацию семинаров и встреч, сбор и распространение материалов с целью обеспечения процесса на программном уровне. Эти материалы включают в себя рекомендации по проведению самооценки, примеры лучшего опыта и ссылки на источники информации.

Проектная команда также предоставляет статистические данные относительно программы. Такая информация помогает в процессе обсуждения группой самооценки и при принятии решений.

Ближе к окончанию процесса самооценки, проектная команда организует встречу экспертов, где их отчеты заслушиваются и обсуждаются коллегами.

Обсуждение между разными группами самооценки, а также коммуникация с проектной командой, всячески приветствуется.

Все заключительные отчеты по самооценке представляются руководителю проекта к установленному сроку. Отчеты должны быть утверждены руководством факультета (деканом). Для обеспечения работы группы экспертов все отчеты оформляются на английском языке.

В шаблоне самооценки выделяются следующие структурные части:

1. Название программы.
2. Название факультета.
3. Описание процесса самооценки (как проходил и кто был задействован).
4. Анализ процедуры оценки качества (использование анкет с ответами студентов, существование «очагов качества»).
5. Описание предпосылок (анализ обеспечения преподавателями относительно их научных и педагогических компетенций и гендерного баланса; анализ студенческого общества относительно предварительных знаний, ситуаций с набором и гендерного баланса).
6. Анализ процессов:
 - 6.1. Подходы к преподаванию и обучению и их взаимосвязь с профессиональной практикой, научными исследованиями и производством новых знаний, включая области и структуры научных исследований КТН; новые наработки в преподавании и обучении.
 - 6.2. Анализ таких инструментов как литература, методы обучения и оценивания, механизмы для получения отзывов для обеспечения достижения студентами ожидаемых результатов обучения.
7. Результаты обучения (описание результатов при завершении программы, роль индивидуальных проектов (портфолио, анализ курсов) в достижении студентами ожидаемых результатов обучения).
8. Описание соотношения ожиданий студентов от программы с ее фактической реализацией и содержанием.

9. Анализ получения студентами практических навыков, знаний и умений, напрямую связанных с трудоустройством.

10. Результаты анкетирования удовлетворенности студентов качеством обучения в рамках программы и коммуникаций с персоналом.

11. Выявление сильных и слабых сторон, возможностей и рисков, структурных частей программы, которые должны далее развиваться.

Заключение. Главными достоинствами системы самооценки КТН являются: участие в ее проведении всех заинтересованных сторон, включая студентов, выпускников и работодателей; оценка гендерного баланса преподавательского корпуса и студенческого сообщества; возможность оценить влияние ВУЗа на общество; получение объективной информации о достижениях ВУЗа в области качества подготовки кадров, новых педагогических технологий, научно-исследовательской деятельности; возможность выявления проблемного поля образовательного учреждения и др.

Использование некоторых аспектов методологии и достоинств самооценки образовательной деятельности КТН позволит белорусскому высшему учебному заведению совершенствовать систему управления учебным учреждением, повысить качество образования, разработать и реализовать мероприятия, направленные на повышение конкурентоспособности ВУЗа и его выпускников, и быстрее интегрироваться в европейское образовательное пространство.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ КОЛЛЕДЖ–ВУЗ

А.Э. Богатырева

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Вхождение Оршанского колледжа в структуру УО «ВГУ им. П.М. Машерова» стимулировало развитие исследовательской деятельности учащихся. Выпускники колледжа продолжают образование в университете, а специфика высшего образования предполагает большой объем самостоятельной работы, что требует наличия у студентов исследовательских умений. Кроме того, профессиональная деятельность специалиста в современном обществе невозможна без творческого подхода. Поэтому уже в колледже необходимо создавать условия для самостоятельной продуктивной учебной деятельности учащихся на основе исследовательского метода, прививать культуру профессиональной проектной деятельности путём развития аналитических и прогностических способностей обучающихся, чтобы на вузовскую ступень обучения они пришли готовыми к самостоятельной, творческой, исследовательской деятельности [1, 225].

Цель данной статьи – охарактеризовать основные направления исследовательской деятельности учащихся в условиях функционирования колледжа в структуре университета.

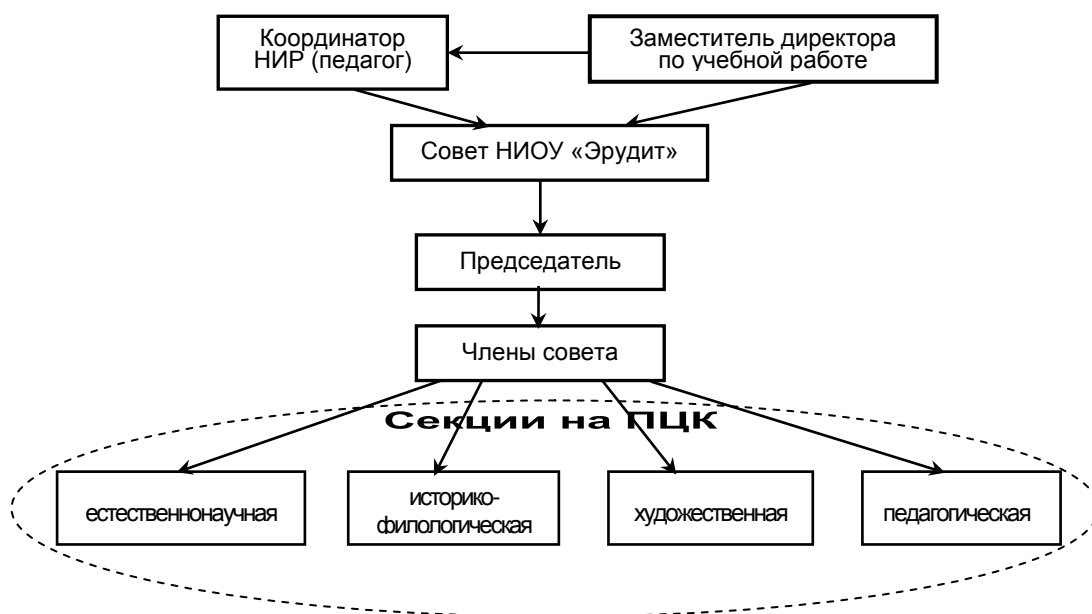
Материал и методы. На основании изучения планирования научно-исследовательской деятельности СНО университета и НИОУ «Эрудит» колледжа, анализа выступлений учащихся на научно-практических конференциях для достижения поставленной цели были использованы методы: наблюдение, теоретический и сравнительно-описательный анализ.

Результаты и их обсуждение. Учебное исследование отличается от научного тем, что последнее нацелено на получение нового объективного знания. Глав-

ные же цели учебного – приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний [2].

Исследовательская деятельность осуществляется учащимися колледжа в процессе выполнения курсовых и дипломных, творческих работ, рефератов, участия в работе научно-исследовательского общества учащихся (НИОУ) и предметных кружков. В становлении молодых исследователей можно выделить три этапа: адаптационный, индивидуальной творческой работы, совершенствование исследовательских умений и развитие творческого потенциала.

Первый этап характеризуется пробуждением интереса к исследовательской работе, выявлением творческих способностей, обучением навыкам организации творческой деятельности. Это осуществляется посредством применения в обучении проблемного метода, новых образовательных технологий, которые развивают мышление и способствуют овладению операциями анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, стимулируют самостоятельный поиск и обработку информации, вырабатывают установку на творчество. *На втором этапе* решаются задачи развития интеллектуальной творческой деятельности учащихся с учетом их интересов и способностей: они готовят доклады, рефераты, аннотации и др. Данные виды работ помогают им в приобретении умений планировать исследовательскую работу, искать и систематизировать информацию, следовать логике изложения. *На третьем этапе* совершенствуются исследовательские умения – учащиеся вовлекаются в исследовательскую работу по определенной теме под руководством преподавателя: пишут курсовые и дипломные работы, готовят доклады, творческие работы, выступают на научно-практических конференциях (НПК) [3].



Начинающие исследователи приобретают опыт исследовательской деятельности в НИОУ «Эрудит», основные задачи которого:

- формирование системы научных взглядов учащихся;
- развитие интереса к исследованию окружающей естественной и социальной среды;

- содействие развитию личности, способной к самоактуализации в постоянно изменяющихся социокультурных условиях, а также создание условий, способствующих самообразованию;
- предоставление учащимся возможности участия в конкурсах и НПК, проводимых в рамках колледжа, университета, области и республики, опубликовать результаты своих исследований.

В рамках деятельности НИОУ работает экспертный совет, состоящий из научных консультантов (представителей университета), председателей цикловых (предметных) комиссий, преподавателей колледжа. Главная задача членов экспертного совета заключается в оказании профессиональной консультационной помощи учащимся в процессе работы над проектами, а также в независимой экспертизе работ, представляемых на промежуточные и заключительные этапы конкурсов, конференций и пр.

Исследовательская деятельность членов НИОУ организуется в индивидуальной и коллективной формах. Учащиеся выбирают определенную тему, с результатами исследования которой выступают на заседаниях секций, НПК, участвуют в конкурсах творческих работ, а также используют материалы на учебных занятиях, педагогической практике, при написании курсовых и дипломных работ и др. На ежегодной итоговой НПК определяются лучшие исследователи в каждой предметной секции, которые награждаются дипломами и грамотами. Лучшие стендовые и устные доклады, рекомендованные экспертным советом и научными руководителями молодых исследователей, проходят окончательную рецензию и публикуются в сборнике материалов локального пользования «День науки».

Совместно с профессорско-преподавательским составом университета в колледже проводятся дни науки. Их программа предусматривает авторские семинары и презентации научно-методической литературы преподавателей университета, НПК, круглые столы, выставки и другие мероприятия. Непосредственное общение учащихся с учеными, их консультации и помощь не только стимулируют интерес к исследовательской работе, но и оказывают большое значение на дальнейшую профессиональную подготовку будущих специалистов.

Следует отметить, что в организации научно-исследовательской работы колледжа оказывает помощь НИС университета (начальник – кандидат исторических наук, доцент А.Л. Дединкин), который координирует проблемное поле научных исследований. Традиционным стало участие в научно-практических конференциях «Машеровские чтения», «Образование XXI века», главная цель которых – популяризация и повышение престижа научной деятельности среди молодежи, привлечение студентов и учащихся к научно-исследовательской работе [4].

Преподаватели колледжа, осуществляющие руководство НИР учащихся, сами занимаются исследованиями, творчеством, инновациями, являются участниками семинаров, педагогических чтений, научно-практических конференций областного, республиканского и международного уровня. Исследовательская работа преподавателей является примером для учащихся и стимулирует их интерес к творчеству.

Заключение. Исследовательская работа учащихся является необходимой составляющей современного образовательного процесса в колледже – структурном подразделении университета. У молодых исследователей формируются такие качества личности, как научное мышление, чувство нового, проблемное видение, аналитический и критический склад ума, рефлексия, которые играют огромную роль в становлении творческого специалиста, способного к саморазвитию и самореализации, готового успешно продолжать обучение в вузе.

Список литературы

1. Богатырёва, А.Э. Роль самообразования в развитии и становлении научно-исследовательской деятельности учащихся / А.Э. Богатырёва // Актуальные проблемы теории и истории педагогики: Педагогические чтения, посвященные памяти доцента С.В. Селицкого, 2 февраля 2006 г. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 225–229.
2. Леонтович, А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.
3. Яршова, Л.В. Фарміраванне ў будучых настаўнікаў даследчыцкіх уманняў і навыкаў / Л.В. Яршова // Кіраванне ў адукацыі. – 1999. – №4. С. 89–94.
4. Богатырёва, А.Э. Организация исследовательской работы учащихся / А.Э. Богатырёва // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №5. – С. 31–37.

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ИНВАРИАНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Г.Д. Воднева

Витебск, Витебский областной институт развития образования

Динамизм социально-экономических преобразований в обществе и связанные с ними качественные изменения в системе «человек – образование – профессия» актуализируют проблему поиска и обоснования акмеологических инвариантов профессионализма педагога.

Цель статьи – исследование проблемы гуманистической направленности личности как акмеологического инварианта профессионализма педагога.

Материал и методы. В процессе работы применялся комплекс методов исследования: теоретическое изучение и анализ философской и психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, включавший целенаправленное наблюдение, анализ результатов опытно-экспериментальной работы, статистические и математические методы её обработки.

Результаты и их обсуждение. В понятийном аппарате акмеологии акмеологические инварианты профессионализма – это основные качества и умения профессионала (в ряде случаев и необходимые условия), обеспечивающие высокую эффективность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики. Следует отметить, что акмеологические инварианты профессионализма проявляются, прежде всего, во внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное и целенаправленное саморазвитие, реализацию творческого потенциала. Как отмечают специалисты в области акмеологии, акмеологические инварианты профессионализма бывают:

а) общими, то есть независимыми от специфики деятельности и присущие всем профессионалам;

б) особенными или специфическими, отражающими содержание и требования профессиональной деятельности [5].

Исходя из того, что системообразующим свойством личности, наиболее полно выражающим способ ее общественного поведения и деятельности, является направленность, мы выделяем в качестве акмеологического инварианта профессионализма педагога гуманистическую направленность его личности.

Исследование проблемы гуманистической направленности педагога включает решение вопросов, связанных как с анализом общего понятия направленности, выявлением ее сущностных характеристик, так и с определением условий и возможностей ее формирования и развития [1, 2, 3, 4].

Принцип анализа структуры личности по «единицам», понятие «динамической смысловой системы», введенное Л.С. Выготским, а также единицы анализа личности, предложенные А.Г. Асмоловым, дают нам возможность определить гуманистическую направленность личности педагога как динамическую смысловую систему, в которой выделяются:

- социально-профессиональная позиция, характеризующаяся осознанием воспитывающей функции педагогической деятельности;
- личностная центрация на интересах детей;
- совершенствование личности другого человека и своей собственной как основной мотив педагогической деятельности;
- отношение к ученику как к субъекту учебно - воспитательного процесса;
- установки на сотрудничество, диалог, принятие, эмпатическое понимание, открытость во взаимодействии с учащимися;
- признание в качестве цели образования - формирование личности как субъекта жизнетворчества.

Ориентация педагогических систем на реализацию гуманистической тенденции в развитии образования требует соответствующего подхода к проблеме подготовки педагогических кадров, в том числе и в системе повышения квалификации. Определяя условия и предпосылки формирования и развития гуманистической направленности личности педагогов в процессе повышения квалификации, мы исходим из того, что

- изменение динамической смысловой системы, каковой является направленность личности, опосредуется изменением лежащей в ее основе деятельности;
- внутриличностная динамика актуализируется наличием проблемной ситуации;
- преобразование субъекта, саморазвитие, выход за пределы собственного опыта невозможны без осуществления рефлексии;
- помощь в личностном росте слушателям курсов возможна при отношении к ним как к субъектам деятельности, субъектам развития;
- генетически исходной для порождения ценностей и смыслов гуманистического характера, как и вообще ценностей и смыслов жизни, является деятельность общения;
- устойчивость личности, ее поведение и действия определяются не только внутренними психологическими качествами, но и состоянием морально-психологической атмосферы коллектива, в который данная личность включена, постоянством и последовательностью предъявляемых к личности в данном коллективе требований.

Работа по формированию и развитию гуманистической направленности не может проводиться лишь как научение или переучивание педагогов. Поскольку она затрагивает их личность, повышение квалификации требует реализации деятельностного, проблемно-методологического, рефлексивно-творческого, личностного подходов, а также повышения роли деятельности общения и коллективов учебных групп.

В ходе исследования проблемы развития гуманистической направленности личности педагога определились принципы проектирования деятельности по повышению их квалификации: системности и целостности содержательно-

смыслового и процессуально-технологического компонентов повышения квалификации; самоопределения и смыслов творчества слушателей по актуальным проблемам педагогики и образовательной практики; деятельностного опосредования динамических смысловых систем личности; гуманистического педагогического взаимодействия; ускоренного коллективообразования и кооперации деятельности педагогов; двуплановости и дополнительности в содержании повышения квалификации; вариативности и гибкости процесса повышения квалификации.

Данные подходы определяют, прежде всего, психологические условия и технологические аспекты курсовой подготовки: формы, методику, последовательность проведения занятий, всю организацию жизнедеятельности педагогов в течение курсового периода, требования к преподавательскому составу.

Большое значение имеет и содержание повышения квалификации: система идей, понятий, ценностей, информации, необходимых педагогу для углубления (а иногда формирования или коренного изменения) концептуальной картины профессионально-педагогической деятельности, формирования гуманистического педагогического «крело», а также соответствующих знаний и умений.

Особой заботой руководителей курсов является решение вопросов, направленных на обеспечение ускоренного коллективообразования и создание рефлексивно-творческой среды.

Заключение. Реализация модели повышения квалификации педагогов, построенной на указанных основаниях, способствует развитию личностно-гуманных мотивов педагогической деятельности, установок на субъект - субъектное взаимодействие, актуализирует стремление педагогов к саморазвитию и творческой деятельности.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1984. – 104 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений Т.2. /Л.С. Выготский. – М., 1982. – С. 15–16.
3. Воднева, Г.Д. Направленность личности педагога как динамическая смысловая система / Г.Д. Воднева // Аналитические материалы по актуальным проблемам реформируемого образования: исследования молодых ученых – Мн. – 1999. – С.34.
4. Воднева, Г.Д. Развитие гуманистической направленности личности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации / Г.Д. Воднева // Образование как средство развития человека, общества, государства: Сб. науч. докл. Междунар. конфер. – Витебск: ИПК и ПРР и СО. – 1997. – С. 93.
5. Зазыкин, В.Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. – М.- НИИВО. – 1993 – 48 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

В практике современного гуманитарного образования, мы можем выделять разные модели обучения, отличающиеся друг от друга, прежде всего разным типом взаимодействия между преподавателями и студентами, разными способами

мышления и деятельности, что обуславливает и разные места и функции студента и преподавателя в самих моделях.

Основания для выделения тех или иных моделей могут быть разные. Вопрос о выборе модели решается в зависимости от того, как понимается образовательный институт. В данном случае он понимается как институт–посредник, осуществляющий практику по трансляции культурных образцов новым поколениям. Сами схемы и способы трансляции могут быть разные. В этой связи можно выделять в пределах практики посредничества разные образовательные модели.

Цель данной статьи анализ, обобщение и определение теоретических и практических детерминант, обеспечивающих реализацию ряда задач в практике гуманитарного образования.

Материал и методы. Для реализации цели использовались труды педагогов, психологов по проблеме исследования, терминологические методы, анализ материалов.

В зависимости от схемы трансляции можно говорить о таких моделях, как модель конвейера, проектная модель, сетевая модель.

Результаты и их обсуждение. Внутри каждой модели выстраивается свой базовый тип отношений между профессионалом носителем культурного образца и учеником. С этим типом связан и тип образовательной практики, доминирующий в той или иной модели.

Модель «конвейера». Самой распространенной моделью обучения в Республике Беларусь, как и на всем постсоветском пространстве, является модель «конвейера». Эта классическая модель оформилась на базе европейского (немецкого) университета. Она является самой массовой моделью в условиях массового мирового образования. Она доминирует практически во всех вузах страны.

Данная модель ориентирована прежде всего на передачу твердых и глубоких знаний классических образцов из наук и искусств. При этом внутри модели можно выделить уровни:

- передача объема информации, упакованной в учебные предметы и построение на этом системы обще подготовки),
- предметная подготовка, специализация знаний, углубленное изучение предметов, углубление в рамках конвейера и построение на этом системы специальной подготовки,
- профессиональная академическая подготовка, создание ситуаций самоопределения через разработку и внедрение авторских курсов, мастерских, лабораторий, не ломая базовой модели конвейера.

В силу массового характера образования все учебное знание выстраивается в определенную последовательность (конвейер), оно прикрепляется за носителем (преподавателем). Студент на входе проходит отбор, затем проходит по этому конвейеру как по цепочке и на выходе выпускается как специалист, знающий и прослушавший тот или иной курс.

Управление данным конвейером осуществляется с помощью государственной, ведомственной лестницы, построенной по иерархическому принципу.

В рамках данной модели вполне определенно понимается и реформа образования – как совершенствование преподавания предметов, утряска и перетасовка часов и дисциплин, перекройка учебных планов и программ при сохранения базовой иерархизированной модели. Теряется при этом главное – функция образования как института посредничества.

Проектная модель. Это неклассическая модель, построенная на модели американского университета, которая предполагает практикоориентированное

проектное образование, прикрепление студентов к кафедральным проектам, выстраивание индивидуальных траекторий.

Главный результат работы данной модели – способность создавать новые профессиональные структуры. Таким образом, в образовательном пространстве кроме культурных текстов, учебников и их носителей, необходимо выстраивать пространство тренажеров и игровых имитаций, а также целевых предпрофессиональных работ (дипломных проектов), работая в которых и над которыми у человека формируется профессионализм нового типа – проектнопрограммного, или метапредметного.

Кроме лекций и курсов в этой модели принципиальное место занимают такие оргформы, как тренажеры, мастерские, проектные разработки. При подготовке в таких формах становится возможным осуществлять работу в целевых дипломных проектах. Через них студент включается уже в собственно профессиональную деятельность на конкретных рабочих площадках вместе с работающими там профессионалами.

Такая модель в течение 90-х годов XX века стала развиваться в различных регионах страны. Она уже была опробована и применяется в разных формах и разном масштабе на различных факультетах в УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Сетевая модель. Организация образования по сетевому принципу – это его устройство в соответствии с нормами соорганизации в постиндустриальном, информационном обществе. Именно сетевая форма может обеспечивать содержательность (культурную событийность) образовательной траектории обучающегося. В такой форме образования события субъектности, ситуации самоопределения, самопроектирования и самоорганизации становятся не случайным, а педагогически проектируемым эффектом гуманитарного образования.

В отличие от предыдущих моделей, которые в культуре состоялись, данная модель является поисковой, она находится еще на стадии проектных и изыскательских работ. В качестве некоторых экспериментальных проектов она разрабатывалась и запускалась в ряде мест группами разработчиков ТЕМПУС IV. Модуль: Организационное консультирование, для Фазы III, «Магистратура», модульные элементы «Карьерное консультирование» и «Технологии индивидуального и группового консультирования». Разработчики: кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Богомаз С.Л., кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «ВГУ им. П.М. Машерова» - Кухтова Н.В., магистр психологии - Ганкович А.А. Но как целостный и исторический культурный феномен она еще не состоялась.

Следует отметить, что в рамках каждой модели должны выполняться базовые задачи образования. Несмотря на специфику, они должны присутствовать.

Это задачи:

- воспроизводство той или иной социокультурной практики, благодаря которой общество живет;
- порождение и трансляция тех или иных новых социальных и культурных форм и образов;
- создание ситуации самоопределения и развития обучающегося.

Заключение. Заданные задачи осуществляются за счет создания и оформления различных образовательных моделей и способов обучения.

Тем самым мы имеем дело с неким образовательным универсумом (с этим связано и понятие университета), в котором решаются различные задачи высшего образования.

Если ядро образования вымывается, если заданные рамочные задачи та или иная модель не выполняет, то образование терпит кризис и перестает работать как институт посредник.

Таким образом, решением проблемы развития и формирования содержательно-структурных компонентов гуманитарного образования является применение модели конвейера и сетевой модели.

Список литературы

1. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в РФ. М., Весь мир. 2000.
2. Доклад ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования. Программный документ». 1995.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УНКЦ

*Ж.Л. Данилова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В современном мире человеку требуются не только профессиональные знания, но и так называемые универсальные компетенции, ведущие к профессионально-личностному росту студентов.

Универсальные компетенции – это качества личности, от которых зависит ее успех практически во всех областях профессиональной деятельности. Это, например, такие качества как: способность ставить цели и планировать их достижение, культурная компетентность, коммуникабельность, аналитические способности, лидерские качества, умение создавать и осуществлять проекты и другие.

В последние годы на кафедре прикладной психологии факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова принята и реализуется уникальная программа развития универсальных компетенций студентов, напрямую связанная с введением трехэтапного уровня контроля знаний студентов. Каждый студент, независимо от направления подготовки 1 ступени вузовского образования, изучает культурологию, политологию, проходит курс социально-психологического тренинга. С другой стороны, создана среда, в которой вызревают и отшлифовываются универсальные компетенции студентов, таким образом, формируя основу для их успешной профессиональной деятельности в любой сфере. И не только профессиональной, но и способствующие личностному росту будущего специалиста.

Материал и методы. Наряду с прохождением учебного курса «Психологический тренинг», мы провели комплексное исследование, в котором приняли участие студенты 5 курса (специальность: 1-23-01-04 «Психология») факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Исследование проводилось на базе учебного научно-консультационного центра (УНКЦ) средней школы № 11 Октябрьского района города Витебска.

Лабораторный практикум состоял из цикла занятий с элементами тренинга по запрошенной теме: «Развитие сплоченности школьного коллектива» с учащимися 7-х классов УНКЦ. Выпускники проводили занятия в течение двух учебных месяцев с периодичностью 1-2 занятия в неделю.

Для проведения лабораторного эксперимента студенты были разделены по подгруппам и распределены по классам. На начальных этапах каждая подгруппа предоставила программу занятий с элементами тренинга для учащихся 7 классов по теме «Развитие сплоченности школьного коллектива». Каждая программа была рассмотрена совместно с педагогами психологами школы, при необходимости, подвергалась коррекции, обсуждению и согласованию. После каждой проведенной с детьми тренинговой встречи, результаты лабораторных занятий обсуждались со студентами-выпускниками, преподавателем и педагогами-психологами.

По итогам проведенного лабораторного эксперимента, был организован и проведен круглый стол с участием преподавателей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, специалистов УНКЦ, студентов выпускного курса. Главной целью круглого было подведение итогов проведенного лабораторного практикума, обмен мнениями с целью расширения профессионального пространства взаимодействия с учебным научно-консультационным центром. В процессе совместного обсуждения основных вопросов круглого стола каждая подгруппа подготовила итоговый отчет о проведенных лабораторных занятиях с подростками с использованием мультимедийных презентаций. Кроме того, каждый студент индивидуально имел возможность высказать своё отношение к результатам проведенного лабораторного практикума, внести предложения, выделить значимые моменты, вызвавшие затруднения в процессе эксперимента, либо наоборот, отметить успешные эпизоды их практической профессиональной деятельности с детьми. Свои отзывы о занятиях, проведенных выпускниками, высказали и педагоги-психологи УНКЦ, озвучили ряд рекомендаций прикладного характера, дали ответы на возникшие вопросы будущих коллег.

Результаты и их обсуждение. Контент-анализ включал в себя субъективную оценку высказываний студентов по нескольким критериям. В частности, по критерию самооценки актуальных практических знаний, студенты высказывались таким образом: «Каждому из нас довелось и побыть в роли наблюдателя, помощника, участника тренинга, а также и самому провести его! Действительно, это было удобно, так как за короткие сроки мы все смогли включиться в работу...»

Анализируя проблемы, возникшие в результате лабораторного практикума, студенты высказываются: «Мало было упражнений и заданий (так как дети быстро справлялись с упражнениями, предложенными нами, и оставалось еще время)...», «Дефицит времени (для социально-психологического тренинга нужно хотя бы 60 минут)», «Недостаток практического опыта ведения тренинга с подростками...», «Мало были знакомы с каждым учащимся, дети не могли привыкнуть к ведущим тренинги» и другие.

При анализе способов и средств решения возникающих проблем в процессе проведения занятий с элементами тренинга, студенты высказали следующие предложения: «Ввести и проводить различные направления работы с подростками: многообразные подходы к коррекции поведения подростков, индивидуальное консультирование, беседу по умению культурно общаться, психопрофилактику девиантного поведения, тренинговую форму занятий (чтобы вели 2-4 человека без замен на протяжении 1-2 месяцев), дискуссии по различным темам, а также другие различные активные методы». И ещё: «Дети не совсем готовы к таким формам занятий. Мне кажется, проводить тренинги надо не раньше 9 класса. Тренер должен быть авторитетным лицом для учеников», «Заранее предупредить о переносе времени, выделять актовый зал на время тренинга» и другие предложения.

Давая оценку роли преподавателя в подготовке студентов к решению практических задач, связанных с профессиональной деятельностью, выпускники высказывались: «На производственной практике за все время обучения мы не получили такого реального опыта, который довелось извлечь на этом практикуме», «Да, это сегодняшние современные подростки, с которыми нам уже совсем скоро предстоит работать в школе....», «Вот на «Групповой психотерапии» мы отрабатывали на себе, в модели тренинга, а здесь переживали все в реальной практике...».

Многие студенты сходны во мнении о том, что в условиях УНКЦ возможны реальное общение и взаимодействие с учениками, учителями, специалистами по различным проблемным вопросам. «Главное – собственный пример преподавателя. На личном примере легче ориентироваться в учебной информации». Такого рода высказывания подчеркивают важный момент практико-ориентированного обучения наших будущих специалистов, получивших опыт собственной практической включенности.

Примечательным является совпадение мнений студентов, которые дают как положительную, так и отрицательную оценку восприятию тренинговых занятий подростками, «неуважительному отношению учеников старших классов» к включенности студенческой аудитории. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что такая практика работы со студентами в условиях УНКЦ на сегодняшний момент недостаточна, что подтверждают и высказывания учителей-предметников, нередко и классных руководителей о работе «студентов на практике».

Подводя итоговую черту, анализируя полученный опыт, студенты дают следующую оценку: «Именно в практической деятельности выявляются все проблемы, которые просто не видны в теории», «Я в какой-то степени почувствовала себя психологом не на теоретической основе, а на практике».

Заключение. В целом, результаты могут быть оценены следующим образом:

- Акцент на положительное восприятие использования знаково-контекстных форм обучения студентов в условиях УНКЦ, в отличие от тех форм, которые применялись ранее (в частности, моделирование реальных процессов в лабораторных условиях). Студенты предпочитают работать в лабораторных реальных условиях образовательного учреждения (УНКЦ), а не выполнять задания в рамках учебной аудитории.
- Ряд психологических исследований, проведенных на кафедре прикладной психологии и в университете показывают на снижение профессиональной направленности, заинтересованности в своей будущей профессии от младших к старшим курсам.
- Студенты не только с пониманием, но и с удовольствием включаются в практическую деятельность в условиях УНКЦ, находят в ней ценностный элемент творчества, который должен быть использован в современной практике.

Таким образом, данная система работы позволяет сохранить познавательный профессиональный интерес, развить потенциал обеспечения профессионально-личностного роста студента.

ВЗРОСЛАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ КАТЕГОРИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

Понятие «взрослый» является одним из важнейших в андрагогике – науке, разрабатывающей теоретические и практические основы образования (обучения и воспитания) человека в течение всей жизни.

Период обучения студентов в университете охватывает как юношеский возраст, так и начало вступления во взрослую жизнь, требующей от человека нравственной, социальной зрелости. Вместе с тем, образовательный процесс в Вузе не в полной мере способствует андрагогическому развитию личности студента, его духовному и профессиональному взрослению, приобретению им потребности в непрерывном образовании.

Целью статьи является исследование сущности понятия «взрослая личность» и выявление возможностей образовательного процесса в высшей школе в реализации принципов процесса андрагогического.

Материал и методы. Материалом и методами исследования являются научные и методические издания по проблемам непрерывного образования взрослой личности, а также личный опыт авторов в работе со взрослой аудиторией.

Результаты и их обсуждение. Взрослый человек интегрирует в себе три важнейших начала: биологическое, социальное, духовное. Целенаправленно сохраняя и оберегая свое здоровье, взрослая личность совершенствует себя в течение жизни, стремясь к нравственной, духовной, социальной зрелости, – в этом и есть главное предназначение человеческого существования.

Исследователи проблем взрослой личности, рассматривая понятие «взрослый», подчеркивают ряд важных качеств его личности. М. Ноулз считает взрослым того человека, кто «ведет себя как взрослый», т.е. играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина, солдата) [2]. Ученый обращает внимание также и на развитие самосознания взрослой личности. Человек является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным за свою жизнь.

Вслед за С.Н. Змеевым отметим, что взрослый человек – «это личность, выполняющая социально-значимые продуктивные роли (гражданина, профессионала, члена семьи); обладающего физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью; относительной экономической независимостью; жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправления поведением» [2].

Ученый наделяет взрослого обучающегося пятью важнейшими характеристиками, которые мы представили в виде схемы:

Рассматривая сущность и структуру социальной зрелости, А.А. Реан и Н.В. Боровская выделяют в этом понятии три важнейшие характеристики: ответственность, терпимость, саморазвитие. Очень важно различать для себя ответственность двух типов. Ответственностью первого типа должен обладать взрослый человек. Это тот случай, когда личность считает ответственно за все происходящее себя (Дж. Роттэр называет это отношение интернальным локусом контроля). Бороться за жизнь и находить выход из любой ситуации, надеяться только на себя и никого не обвинять – вот, что означает интернальный локус контроля. Ответственность второго типа (экстернальный локус контроля) характерна для незрелой в социальном и нравственном планах личности. Это скорее безответствен-

ность – ведь «взрослый» возлагает ответственность за свои неудачи на общество, государство, коллег по работе и меньше всего на самого себя. У таких взрослых, а на самом деле социально незрелых людей, есть привычка обвинять весь мир, обижаться на свою судьбу, что не делает их и окружающих людей счастливыми.



Чрезвычайно важным для гармоничного сосуществования со всеми уровнями социума является такое качество социально-зрелой личности, как терпимость. Причем конструктивной для организации жизни человека является не сенсуальная терпимость, связанная «с устойчивостью к воздействиям социальной среды, с ослаблением реагирования на неблагоприятные факторы за счет снижения чувствительности к его воздействиям» [1]. В общении профессиональном, личностном важно реализовывать диспозиционный вид терпимости – все люди имеют право на ошибку, все люди имеют право на свое мнение.

Процессу «взросления», превращению обучающегося в зрелую, социализированную, творческую личность способствует лишь тот образовательный процесс, который в наибольшей степени соответствует принципам процесса андрагогического. Для последнего характерна высокая степень субъектности его участников, предполагающая максимальную активность как обучающихся, так и обучающихся, что в свою очередь невозможно без установления между ними партнерских, синтонных взаимоотношений.

Недостаточно реализованными в вузовском образовании являются принцип приоритета самостоятельности в обучении и принцип элективности.

При реализации данных принципов обучающиеся (не обучаемые!) не только самостоятельно формулируют цели и задачи обучения, но и сами организуют, планируют, диагностируют процесс обучения и его результаты, участвуют вместе с преподавателями в выборе методов и форм обучения.

Только в том случае, если преподаватель целенаправленно учитывает продвижение по образовательному маршруту каждого студента и находит новые формы признания и поощрения личных достижений, у студентов возникает и приумножается потребность в непрерывном обучении и самовоспитании, самосовершенствовании, что и характеризует взрослую, ответственную личность, будущего профессионала, и гражданина, способного к реализации множества социально и личностно значимых жизненных ролей.

Заключение. Образовательный процесс в высшей школе должен и может являться процессом андрагогическим, способствующим обретению студентом качеств, характеризующих взрослую, зрелую личность. Наиболее востребованными

в обучении и воспитании студентов являются такие принципы андрагогического процесса как принцип элективности и приоритета самостоятельности в обучении.

Список литературы

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.Л. Реан. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
2. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
3. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. – М., 2005.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ Г. ВИТЕБСКА

*И.И. Ефременко, Р.И. Фидельская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Управление процессами, происходящими в учреждениях образования, – один из важнейших факторов достижения высокого уровня образовательных результатов. Особое значение имеет это положение, когда речь идет об управлении инновационными процессами, определяющими векторы развития образовательных систем всех уровней в последние годы.

Управляющая система школы – директор, его заместители, руководители структурных подразделений – эффективна только в том случае, когда принципы и закономерности управления осознаны каждым из них в полном объеме и стали частью их профессионального самосознания. Уровень профессиональной культуры руководителей школы в значительной степени определяет качество инновационной деятельности образовательного учреждения в целом.

Профессиональный, т.е. культурный, руководитель целеустремленно и настойчиво формирует профессиональную культуру исполнителей, выступающих в качестве субъектов инновационной деятельности, рассматривая подобные усилия как условие обогащения кадрового ресурса инноваций.

Целью исследования явилось изучение мнений руководителей и учителей образовательных учреждений об управлении инновационными процессами.

Материал и методы. Исследование проведено в образовательных учреждениях г. Витебска, где осуществляется инновационная педагогическая деятельность: гимназии №№ 3, 9; ГУО СШ №№12; 30. Выборочная совокупность составила 79 человек. Метод исследования – анкетирование. Для определения свойств модели управления инновационными процессами в образовательных учреждениях, необходимо выявить:

- критерии оценки управления инновационными процессами;
- профессиональную подготовку учителей;
- их творческий настрой и проявление инициативы в инновационной деятельности.
- этап инновационной деятельности.

Результаты и их обсуждение. Критериями оценки управления инновационными процессами, со слов руководителей ОУ являются (табл. 1).

На вопрос «Проходили ли Вы подготовку для осуществления педагогической деятельности» получены следующие ответы (в %): в гимназии № 3 таких учителей более всего (77%); школе № 12–56% и в школах № 9 и № 30–23% и 20% соответственно.

Таблица 1

ГУО	Критерии оценки управления инновационными процессами
Гимназия № 9	уровень эффективности реализации инновационного процесса
Гимназия № 6	новизна, актуальность, качество знаний, умений и навыков учащихся
СШ № 12	результативность, принятие инноваций всеми участниками образовательного процесса
СШ № 30	результативность, эффективность, целесообразность, своевременность, использование ресурсов

Педагогические инновации один из самых сложных видов творчества, опирающийся на самотворчество и индивидуальность учителей и учащихся. При этом имеет значение то, кто является инициатором создания базовой площадки по внедрению педагогических инноваций.

Из ответов руководителей и учителей следует, что 1/3 часть учителей затруднилась ответить на данный вопрос, 1/4 часть – говорит об инициативе сверху и 41% – об инициативе снизу. В школе № 12 большая часть опрошенных (78%) говорит об инициативе педагогического коллектива в инновационной деятельности.

На вопрос, «В какой мере учителя проявляют личную инициативу по внедрению и осуществлению инновационной деятельности в своем ГУО», получены среднеарифметические данные. Они указывают на то, что основная часть учителей (66%) в полной мере проявляет личную инициативу в инновационной педагогической деятельности. Между тем в школе № 30 таких учителей лишь 13%. Имеются и такие учителя, кто не проявляют инициативу из-за того, что не поддерживают проводимые в общеобразовательном учреждении инновации.

Практически все участники анкетирования указывают на то, что в ходе инновационной деятельности изменились формы и методы работы, но при этом около 1/3 респондентов в гимназии № 9 и школе № 12 не смогли ответить на этот вопрос. Остальные учителя путаются в этих понятиях. Так и в формы и в методы работы попали: тестирование, индивидуальные занятия, уроки-сказки, уроки-экскурсии, уроки-семинары, моделирование проблемных ситуаций и т.д.

На вопрос, какова степень удовлетворенности учителей управленческой деятельностью видно из таблицы 2 (в %):

Таблица 2

Варианты ответов	Образовательные учреждения				Среднее арифметическое.
	Гимназия № 3	Гимназия № 9	Школа № 12	Школа № 30	
Удовлетворены	47	59	78	6	48
Скорее удовлетворены, чем не удовлетворены	33	32	22	47	33
Скорее не удовлетворены, чем удовлетворены	14	0	0	47	15
Не удовлетворены	6	9	0	0	4

По среднеарифметическим данным 81% учителей в большей или меньшей степени удовлетворены управленческой деятельностью, осуществляемой в их образовательном учреждении.

Актуальность проведенных в образовательных учреждениях исследований заключается в том, что полученные результаты позволили по косвенным признакам определить состояние инновационной деятельности и выявить причины, не позволяющие эффективнее осуществлять управление инновационными процессами. Среди этих причин следующие:

- недостаточный профессионально-культурный уровень руководителей образовательных учреждений;
- неустойчивость прямых и обратных связей в системе «руководитель-коллектив»;
- отсутствие стандартизированных требований к инновационной деятельности и управлению ею на всех уровнях образовательной системы.

Заключение. При всем при этом нельзя не отметить хотя и незначительные, но изменения, происходящие под воздействием инноваций в педагогической деятельности по следующим направлениям:

- в качестве и содержании подготовки учителей;
- в развитии творческой инициативы педагогов;
- в выборе и внедрении новых форм и методов обучения и воспитания учащихся;
- в росте стремления учителей ГОУ к самопознанию и самосовершенствованию, необходимых для осуществления инновационной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Селевко, Г. Я. Освоение технологии самовоспитания личности школьников: как стать экспериментальной площадкой / Г.Я.Селевко // Народное образование. – 2005. – № 1. – с. 181.
2. Строкова, Т. И. Мониторинг педагогических нововведений / Т. И. Строкова // Директор школы. – 2006. – № 6. – с. 34.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – с. 5.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Е.Н. Залесская, В.В. Шпаков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Главной особенностью развития образования в текущем десятилетии является интенсивное развитие процессов информатизации во всех его сферах. Это приводит к формированию новой информационной инфраструктуры и образовательной среды, которые тесно связаны с широким использованием информационных технологий в учебной деятельности студента. Активизации этого процесса во многом способствует быстрое развитие интернет и web-технологий, которые позволяют открыть новые возможности для развития дистанционного обучения студентов. На наш взгляд, основу образовательного процесса составляет целенаправленная контролируемая самостоятельная работа студента.

Переход к инновационному образованию требует изменения роли преподавателя и формирования нового представления об его профессиональной компетентности и деятельности. Поэтому одной из ключевых задач развития современного образования является изменение методов и технологий преподавания, ориентация на личностно-ориентированное обучение и формирование у студентов навыков умений самостоятельной деятельности и мотивации.

При самостоятельной работе от студента требуется развитие определенного уровня самостоятельности в различных его структурных компонентах: постановки задачи, проведение самоконтроля и коррекции. Данный вид работы является эффективным средством формирования познавательных способностей студентов, а также формирует направленность на постоянное самообразование. Поэтому качество обучения все больше зависит от организации систематической, управляемой преподавателем самостоятельной работы студента.

Целью данной работы является изучение возможностей учебного и информационного обеспечения самостоятельной работы студентов с использованием виртуальной образовательной среды Moodle.

Материал и методы. В статье исследуются возможности системы дистанционного обучения Moodle для развития у студентов навыков и умений самостоятельной работы. Рассматриваются методические функции, реализуемые системой дистанционного обучения, устройство самой системы и основные факторы для организации работы с ней.

Результаты и обсуждения. Учебно-методическое обеспечение, создаваемое преподавателем как в печатном, так и в электронном виде, представляет собой образовательную среду. Применение инноваций, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий, позволяет активизировать учебный процесс, привлечь студентов к самостоятельной работе и организовать контроль ее выполнения. Для развития инновационной деятельности в вузе важно, что в процессе активации самостоятельной работы возникает возможность создания асинхронной организации образовательного процесса, которая расширяет формы взаимодействия между педагогами и студентами. В этом направлении весьма эффективным является организация образовательного процесса с применением виртуального образовательного пространства, которое представляет собой упорядоченное взаимодействие преподавателя и обучаемого в информационно-образовательной среде порталного типа, реализующей имитацию виртуальной аудитории по ведению научающей и обучающей деятельности субъектов образовательного процесса. Такая модель обучения должна предусматривать гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу, и оперативное, систематическое взаимодействие с ведущим курс преподавателем, а также групповую работу с участниками данного курса. В Витебском государственном университете имени П.М. Машерова организована виртуальная образовательная среда на базе системы дистанционного обучения Moodle.

Moodle – это система управления содержимым сайта (Content Management System-CMS), специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями. Такие e-Learning системы часто называются системами управления обучением (Learning Management System-LMS) или виртуальными образовательными средами (Virtual Learning Environment-VLE). Данная система широко используется в различных университетах, школах и независимых организациях по всему миру. Являясь бесплатной и свободно распространяемой по лицензии GNU GPL, Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими системами электронного обучения и по своим возможностям даже превосходит некоторые из них [1, 2].

Опыт использования системы Moodle позволяет нам сделать вывод о ее широких возможностях для коммуникации и взаимодействия участников образовательного процесса: осуществления информативной и консультативной связи, осуществления обратной связи между студентом и преподавателем, создания

электронных документов и учебных материалов, осуществления контроля усваиваемого материала. Кроме того, Moodle обладает мощным инструментарием по сбору, обработке и хранению аналитико-статистической информации о практически всех событиях образовательного процесса в системе.

Среди основных методических функций, которые могут быть реализованы системой дистанционного обучения Moodle, можно выделить следующие: информативная (в системе хранится весь учебный материал, необходимый для изучения предмета в полном объеме), организационная (изложение материала может быть организовано в той форме, которая наиболее соответствует изучаемой дисциплине), контролирующая (контроль изученного материала происходит автоматически без участия преподавателя), коммуникативная (система позволяет организовать общение участников, зарегистрированных в системе).

К основным концептуальным положениям работы с учебной платформой Moodle можно отнести: обязательная самостоятельная практика обучаемого; интерактивное взаимодействие учащихся друг с другом и с педагогом; эффективная обратная связь; использование разнообразных форм самостоятельной работы учащихся. Все это обеспечивается за счет форматов курсов и их элементов.

Заключение. Таким образом, виртуальное образовательное пространство, используемое в системе организации самостоятельной работы студентов, позволяет придать инновационную направленность образовательному процессу системным применением комплекса информационно-коммуникационных средств интерактивного общения, переводя самостоятельную работу студентов на новый технологический уровень.

Список литературы

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб.пособие. – 2-е изд. испр. и доп. / А.М. Анисимов. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.moodle.org>. (дата обращения: 1.02.13).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

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

В последнее десятилетие в образовательном процессе высшей школы происходят принципиальные изменения, связанные с совершенствованием программ профессиональной подготовки и поиском возможностей их качественной реализации. Данная проблема сохраняет свою актуальность прежде всего потому, что практика и работодатели повышают требования к выпускникам учебных заведений. В нынешних условиях востребованы не только документы о профессиональной квалификации, но и их подтверждение в виде «пакета компетенций» специалиста: познавательных, творческих, социально-психологических, педагогических. В многочисленных публикациях исследователи утверждают, что «сегодня рафинированный академизм в образовании практически у всех вызывает чувство неудовлетворения» (И.А. Зимняя), «чисто знаниевое образование оказывается неэффективным и нецелесообразным» (Б.С. Гершунский), «качество подготовки выпускника – это не производное от числа прослушанных курсов» (В.И. Байден-

ко) и т.д. В системе приоритетов высшего педагогического образования рассматривается усиление практической направленности обучения, развитие у будущего учителя профессионально направленного мышления, поскольку сущность его деятельности состоит в постоянном анализе возникающих педагогических ситуаций и решении вытекающих из них стратегических и тактических задач.

Целью данной статьи является обоснование необходимости применения в образовательном процессе метода анализа педагогических ситуаций для развития профессионального мышления будущего учителя.

Материал и методы. Материалом изучения обозначенного вопроса послужили работы российских и белорусских ученых, направленные на поиск резервов повышения качества вузовской подготовки, совершенствование форм и методов активизации взаимодействия «преподаватель - студент» в образовательном процессе (В.В. Гузеев, С.С. Кашлев, М.В. Кларин, М.Ю. Краснов, С.А. Пуйман и др.). Автор обобщил многолетний опыт вузовского преподавания и методику использования на занятиях по педагогике учебно-творческих заданий для развития у студентов профессионального мышления. Характер работы обусловил использование таких методов как: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, моделирование и анализ обучения, наблюдение, собеседование.

Результаты и их обсуждение. Анализируя процессуальный аспект профессионального мышления учителя, мы выделяем этапы развертывания его мыслительной деятельности: столкновение с педагогической ситуацией, осознание в ней определенной проблемы, формирование педагогической задачи, ее решение и практическую реализацию принятого решения. Целенаправленный многоаспектный процесс и результат профессиональной мыслительной деятельности включает не только рациональное, эмоционально-ценностное и интуитивное постижение педагогической ситуации, он сопровождается появлением личностного смысла как основы для принятия и реализации решения педагогической задачи.

Помочь студенту наработать опыт решения профессиональных задач и, тем самым, формировать свою профессиональную позицию призваны, в первую очередь, занятия по педагогике. На протяжении многих лет преподаватели кафедры, приобщающие студентов к мудрой науке и тонкому искусству воспитания, не представляют себе занятий по педагогике без учебно-творческих заданий [1]. В заданиях предлагаются точки зрения ученых на различные педагогические явления, идеи и опыт практиков, научно-популярные тексты об обучении и воспитании, этюды о взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, «школьные ситуации». Содержание заданий вводит студентов в сложный мир педагогической деятельности, процесс обучения, воспитания, развития школьников, управления педагогическими системами. Мы рекомендуем задания, которые помогают осознать смысл научной информации, проанализировать конкретное педагогическое явление, определить свою позицию при обсуждении той или иной профессиональной проблемы, увидеть многовариантность решения педагогических задач. Каждое задание создает своеобразную микропроблемную ситуацию, что является поводом для размышлений и диалога, материалом для импровизаций и педагогической оценки, стимулом для принятия собственных решений.

Педагогическая ситуация, по мнению Л.Ф. Спирина, определяется как объективное состояние конкретной педагогической системы в определенном временном промежутке, а педагогическая задача – как результат осознания сложившейся ситуации и принятия ее учителем. Эту мысль подтверждает Ф.Н. Гоноболин, когда пишет, что учитель в любой момент может оказаться перед проблемой, требующей своего решения. В зависимости от ракурса ее рассмотрения, глубины

анализа, опознания в ней противоречия, она может стать той или иной задачей. Педагогическая задача возникает в тех случаях, когда возможно не одно решение и необходимо найти предпочтительный способ достижения желаемого результата. Решение педагогической задачи происходит по схеме: аналитический, прогностический, конструктивный, организаторский, рефлексивный компонент.

Мы согласны с А.А. Орловым, который утверждает, что в реальной профессиональной деятельности не удастся иметь дело с педагогическими задачами «в готовом виде». Они «вычленяется» из конкретной ситуации, имеют определенную степень проблемности, «создают» определенные трудности, поиск выхода из которых отсылает к знаниям, умениям, опыту, интуиции для планирования умственных и практических действий.

В нашем исследовании работа с педагогическими ситуациями помогает будущему учителю преломить свои знания, формирующийся опыт через смысловую сферу, стимулируя тем самым развитие педагогического мышления. Кроме того, приобретая профессиональный подход к явлениям обучения и воспитания, студент развивает способность «видеть» педагогическую реальность во всех ее противоречиях и в процессе ее осмысления учится вырабатывать свою позицию.

Логика выполнения задания ставит студента в положение исследователя, дает возможность, опираясь на теорию, закономерности и принципы педагогического процесса, самоопределяться в проблемной ситуации, анализировать и моделировать способ ее решения. Нами замечено, что решение педагогических задач осуществляется как на репродуктивном уровне, когда студент использует готовые формулировки, высказывает предположения на уровне «здравого смысла», не устанавливая взаимосвязи между отдельными компонентами решения, так и на творческом уровне, когда студент выполняет самостоятельно комплекс проектно-конструкторских задач, объясняет их логику, видит предпочтительный способ достижения результата.

Мы считаем, что метод анализа педагогических ситуаций наряду с дискуссией, деловой игрой, конструированием коллажа, компьютерной презентацией проекта способствует организации такого педагогического взаимодействия, когда акцент с информационного компонента обучения переносится на аналитический, рефлексивный, что служит основой формирования у студентов умений сравнивать, доказывать, делать выводы.

Заключение. Опыт применения на занятиях метода анализа ситуаций приводит к следующим выводам.

«Ситуативные задачи», как особый способ постижения педагогических истин – средство развития у студентов нестандартного мышления, эмоционально-ценностного отношения к теории и практике обучения и воспитания, творческого подхода к проблемам, которые постоянно выдвигаются школьной жизнью.

Использование данного метода придает процессу обучения проблемно-исследовательский и практико-ориентированный характер. На занятии происходит «объективизация скрытой образовательной и педагогической реальностей» (Д.Г. Левитес), выход за рамки учебного предмета в значимую для студента социальную практику, превращая тем самым содержание обучения в личностные новообразования, в компетентности будущего специалиста.

Список литературы

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

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

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

В контексте современной социокультурной ситуации образование выступает приоритетом жизнедеятельности человека. Основной целью социокультурной модели образования является профессионал, обладающий потребностью в непрерывном образовании, мобильностью, социальной ответственностью, толерантностью, интеллигентностью и творческой инициативностью, что позволяет ему легко адаптироваться к условиям меняющегося общества и реализовывать свои жизненные стратегии независимо от полученной профессии.

Изменяющаяся личность в изменяющемся мире должна обладать гибкими механизмами саморегуляции и самоорганизации, которые позволяют ей, оставаясь в главном стабильной, сохранять потенциал большой гибкости и реагирования на то, что с ней происходит, которая способна не только адаптировать себя к изменяющимся обстоятельствам, но и изменяющиеся обстоятельства к себе и к своим собственным ценностно-смысловым ориентациям.

Личностный потенциал как целое представляет собой неспецифическую систему устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик, связанную с успешностью деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления и релевантную задачам выбора и осуществления деятельности в изменяющихся условиях [1]. Личностный потенциал не является одномерным. Человек с развитыми стратегиями выбора и совладания с неопределенностью окажется успешным в ситуации выбора, однако, не обладая достаточными навыками саморегуляции, он может оказаться менее успешным в ситуации осуществления деятельности, и наоборот. Вместе с тем, было показано, что различные подсистемы личностного потенциала (в частности, потенциал самоопределения и потенциал достижения) обнаруживают взаимодействие, усиливая друг друга. Взаимодействие различных компонентов и подсистем личностного потенциала носит заведомо более сложный характер, чем их механическая сумма [1].

Цель исследования – выявление условий и детерминант развития личностного потенциала студентов в образовательном пространстве вуза, преподавателей в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Материал и методы. В исследовании применялся комплекс взаимно дополняемых методов – теоретический анализ монографических и диссертационных исследований, статей и других научных публикаций, отражающих состояние проблемы; анкетирование, метод экспертных оценок, анализ и обобщение данных изучения личностных детерминант деятельности педагогов.

Результаты и их обсуждение. Исследовано соотношение характеристик личностного потенциала с другими группами ресурсов личности. В частности, среди психологических ресурсов различаются ресурсы устойчивости, позволяющие человеку проходить ситуации неопределенности, достижения и давления, не изменяясь. Операциональные ресурсы, позволяющие ему реагировать на такие ситуации на уровне конкретных автоматических действий, ресурсы саморегуляции, позволяющие ему изменять и оптимизировать свою деятельность в трудных условиях [2]. Эти три группы ресурсов задействуются последовательно и направлены на предотвращение неблагоприятных изменений личности.

Как свидетельствуют исследования, соответствующие ресурсы являются одновременно и зависимыми переменными, отражающими интегральный результат действия на личность различных факторов, и независимыми переменными, выступающими информативными предикторами многих особенностей поведения и психологических состояний. Высокий уровень устойчивости личности приводит к тому, что их обладатели не замечают проблемность многих ситуаций. Для студентов и преподавателей с низким уровнем ресурсов устойчивости, напротив, даже умеренно неблагоприятная ситуация может представляться серьезной проблемой.

Получены данные об устойчивых индивидуальных характеристиках саморегуляции поведения и деятельности студентов как на уровне смысловой, так и психофизиологической регуляции. Это позволяет прогнозировать адаптационные возможности личности в образовательной среде и задает направления развития навыков осознанной саморегуляции поведения. Кроме того, существуют фиксированные способы реагирования, закрепившиеся в индивидуальном опыте как автоматизированные операции. Они обладают высокой устойчивостью и служат лишь средством решения задач на пути к цели. Таковы копинговые механизмы, а также инструментальные способы самоорганизации деятельности, исследованные нами у студентов с различными личностными характеристиками и успешностью учебной деятельности.

Заключение. Образовательное пространство – это качественно новое состояние образовательной сферы, которое характеризуется целостностью, структурированностью, открытостью и интегрированностью. Уровень организации этого пространства создает различные возможности для реализации и развития личностного потенциала преподавателей и студентов.

В ходе исследований выявлена специфика переменных личностного потенциала по отношению к разным ситуациям, особенности профессионального самоопределения, достижения целей, сохранения приобретенного опыта и стратегий поведения.

Описание вариантов личностного развития, представлено на уровне трех структурно-функциональных блоков: социально-психологическом (связан с социальной мобильностью человека), личностно-организационном (характеризует способность личности реализовывать ту или иную жизненную стратегию, психодинамическом (влияет на формирование жизненной стратегии, побуждает к определенным видам деятельности, способам эмоциональной саморегуляции).

Список литературы

1. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психол. диагностика. 2007. № 1. С. 8-31. (Спец. выпуск «Диагностика личностного потенциала» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина.
2. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40-42.

ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Р.Р. Кутькина

Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту исследований в этой области. Однако мировая практика работы с одаренными детьми указывает на то, что при отсутствии валидных методов идентификации одаренности такая работа может привести к негативным последствиям. Целью данного исследования является выявление теоретических и практических аспектов проблемы диагностики детской одаренности

Материал и методы. Источниками для написания работы послужили научные труды по методологии психолого-педагогических исследований, материалы коллективных научных исследований и монографий. Методологическую основу составили принцип объективности, системный подход, концепция гуманизации педагогического процесса.

Результаты и их обсуждение. Среди проблем психологии детской одаренности диагностике традиционно отводится особая роль. Детская одаренность, как и любой иной психологический конструкт, описывающий психологическое свойство, процесс, состояние, имеет смысл лишь в сочетании с описанием процедуры исследования, диагностики, измерения поведенческих проявлений этого конструкта (Дружинин В.Н.).

Понятие «детская одаренность» многозначно. В современной психологии наибольшее распространение получили два подхода в трактовке понятия «одаренность» [1]. Первый – определяет детскую одаренность через качественно своеобразное сочетание способностей (Лейтес Н.С., Теплов Б.М., Шадриков В.Д. и др.), конкретизируя актуальную, с точки зрения образовательной практики, задачу выявления и развития многообразного спектра индивидуальных особенностей ребенка. Второй - трактует одаренность как интеллектуально-творческий потенциал его личности (Рензулли Дж., Савенков А.И. и др.), подчеркивая тем самым необходимость создания условий для своевременного выявления и развития возможностей каждого ребенка. Можно сказать, что термин «потенциал» характеризует концептуальный подход к проблеме, а идея качественно своеобразного сочетания способностей делает возможным ее эмпирическое исследование.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эта проблема имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» либо как «неодаренного» на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

Необходимо предельно снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка. Высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие значения того или иного показателя еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Процесс установления одаренности нельзя основывать на *единой оценке* (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллек-

туального развития). Применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений [2].

Поэтому можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения тестов интеллекта в работе с одаренными детьми:

- психометрические тесты нужно применять, скорее, не для и не до принятия решения о мере одаренности, а после процедуры идентификации ребенка как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и для организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;
- психометрические тесты могут оказаться полезными для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей (например, в условиях психолого-педагогического мониторинга).

При выявлении одаренных детей более целесообразно использовать *комплексный подход*. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов: наблюдение; психодиагностические тренинги; проведение «пробных» уроков по специальным программам; экспертное оценивание продуктов творческой деятельности детей; организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, т. п.; проведение психодиагностического исследования с использованием психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания. Это позволит существенно расширить сферу используемых психодиагностических методик. Признание роли социальных условий, в которых развивается ребенок, требует создания *специализированных методов* выявления одаренности с учетом целого ряда факторов (экономических, культурных, национально-этнических, семейных, в том числе физического здоровья ребенка и особенностей его социализации).

Специальную область составляют *экспериментально-психологические исследования* одаренных, которые проводятся с целью получения новых теоретических и эмпирических данных о природе детской одаренности. Эти исследования могут использовать самые разнообразные психологические методики, направленные на выявление структуры разных видов одаренности, а также закономерностей взаимоотношений одаренного ребенка с социальной средой. Без таких исследований невозможен прогресс в практической деятельности, связанной с выявлением, обучением и развитием одаренных детей [2].

С учетом вышесказанного могут быть сформулированы следующие принципы выявления одаренных детей:

- комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка;
- длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);
- анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам
- использование тренинговых методов;
- подключение к оценке одаренного ребенка экспертов;
- оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития;
- преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации.

Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные психодиагностические методы идентификации одаренности весьма сложны, требуют высокой квалификации и специального обучения.

Заключение. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный *поиск* одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования), либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы). При этом следует иметь в виду, что критерии одаренности не могут быть раз и навсегда зафиксированными. Оценка ребенка как одаренного *не должна являться самоцелью*. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009 - С. 144
2. Щелбанова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щелбанова. – М.: МПСИ, 2004. – С. 214.

РОЛЬ НАУЧНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

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

Научно-исследовательская и творческая деятельность студентов выступают существенными факторами формирования их педагогической культуры. Именно эти процессы побуждают будущего учителя самостоятельно творить, то есть искать, изобретать, создавать или конструировать новый продукт, индивидуальный опыт, экспериментально проверять их эффективность, позволяют преодолевать сложившиеся стереотипы и шаблоны в педагогической деятельности, прогнозировать развитие индивидуальной культуры педагогической деятельности.

Цель нашей работы – показать, что приобщение студентов к научно-исследовательской работе способствует развитию мотивационно-ценностного отношения к культуре педагогической деятельности. Исследовательский элемент сближает научный поиск и учебно-воспитательный процесс, одухотворяет практическую педагогическую деятельность, способствует научному творчеству.

Материал и методы. Для реализации цели исследования использовали следующие методы:

- изучение, анализ и систематизация литературных источников;
- проведение социологического исследования (анкетирования, беседы, наблюдения, сравнения, обобщения) с последующим анализом полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетирования выпускников университета показали, что положительное отношение к педагогической науке высказали 60% студентов, отрицательное – 15% и неопределенное – 25%. Количество студентов, принимавших когда-либо участие в отдельных формах научно-исследовательской работы, составляет не более 48%, однако, по нашим данным, регулярно и активно занимаются научно-исследовательской работой примерно 5% студентов. Большинство опрошенных выпускников ответили, что они предпочли бы государственные экзамены защите дипломной работы. Среди затруднений, которые испытывают студенты в процессе прохождения педагогической

практики, называются в основном установление дисциплины, плохие знания учащихся по предмету, неумение использовать диагностические, эмпирические и экспериментальные методы педагогического исследования в учебно-воспитательной работе с учащимися. Подобную картину мы получили и при обследовании самостоятельно работающих выпускников. Учителя в основной своей массе не умеют решать стоящие перед ними задачи, опираясь на научные достижения. Особенно это наглядно проявляется в творческой деятельности при попытке научно обосновать некоторые инновации в области частных методик. Они не владеют методологией научно-педагогического исследования, плохо знают функциональные возможности методов исследования, не могут сформулировать цели и задачи своей деятельности, не понимают сущности педагогического экспериментирования. А ведь именно экспериментальный метод дает возможность установить причинно-следственные связи между явлениями, выяснить динамику педагогических процессов их сущность. Педагогический эксперимент доказывает или отвергает какие-либо теоретические положения, может стать предпосылкой новой теории или гипотезы, которая должна быть подтверждена новыми экспериментами. В работе с учащимися студенты (как будущие учителя) должны уметь выдвигать гипотезы, проверка которых бы не сопровождалась отрицательными влияниями на учеников. Педагогические ошибки, допущенные в эксперименте (как и в обычной повседневной работе) трудно поправимы, а потому необходимо готовить эксперимент с максимальной возможностью тщательно, чтобы, насколько возможно, уменьшить риск.

Формирование умений студента осуществлять исследовательскую деятельность правомерно, поскольку будущему учителю следует знать, что существуют характеристики, которые относятся к любому педагогическому исследованию и которые дают возможность охарактеризовать качество любого педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики.

В педагогике, как правило, исследователь идет от запросов практики, и в конечном счете, решение любой проблемы способствует улучшению практической деятельности. Однако доказано, что сам запрос практики еще не является научной проблемой. Он служит стимулом для поисков научных средств решения практической задачи и предполагает поэтому обращение к науке. Наука участвует в решении практических задач своими специальными средствами. А это значит: определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном значении и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности, направленной на решение данной задачи. Эта область неизвестного в научном знании и есть научная проблема.

Говоря о задачах формирования педагогической культуры в вузах необходимо учитывать, что данный процесс в большей степени связан с поиском новых способов совместной творческой деятельности преподавателя и студента, чем с установлением каких-то общих рецептов организации общекультурной подготовки. Эффективность формирования педагогической культуры студентов в учебном процессе находится также в тесной взаимосвязи с более глубоким изучением профессионально-педагогических дисциплин на культуротворческом уровне. Вместе с тем формирование педагогической культуры нельзя ограничить только изучением основ педагогической науки, необходимо создать такие условия для студентов, которые развивали бы их творческую деятельность.

Ориентация людей на творчество является в настоящее время общей тенденцией развития культуры. Очевидно, и педагогическую культуру следует рас-

смагивать как способ творческого освоения педагогической деятельности. В свете этого особое значение приобретают механизмы передачи и развития педагогической культуры, особенно в процессе подготовки учителей. Не отрицая преемственности традиций и других репродуктивных механизмов, следует указать приоритетное значение креативных механизмов, т.е. процессов, способствующих овладению учителями и воспитателями–практикам опытом творческой педагогической деятельности. Среди них определяющую роль играют процессы интеграции педагогической науки и практики: опытно-экспериментальное внедрение; организация на базе учебно-воспитательных учреждений экспериментальных площадок; совместное социально-педагогическое творчество; сотрудничество ученых, учителей-практиков и студентов в разработке учебных планов, программ, подготовке учебников, методических пособий, ТСО и др. Однако, проведенное нами исследование среди 98 учителей школ г. Витебска показывает, что лишь 18% из них отвечают требованиям творческого уровня педагогической культуры. Вместе с тем один из самых существенных недостатков и просчетов в учебно-воспитательной работе педагогических вузов состоит в том, что она пока еще слабо связана с профессиональной подготовкой будущих учителей, эпизодически осуществляется в сотрудничестве со школой, другими учебно-воспитательными учреждениями. Студенты практически на всех этапах обучения (за исключением педагогической практики) выступают в качестве объектов воспитательного воздействия, а не субъектов организации учебно-воспитательной работы. Роль собственной педагогической деятельности в воспитании будущих учителей явно недооценивается. В результате студенты обучаются, но не включаются в профессионально значимые виды педагогической деятельности. Как итог этого, у них формируется по отношению к духовным и материальным ценностям педагогической культуры мотивация потребления, которая явно преобладает над мотивацией созидания, творчества. Следовательно, больше внимания следует уделять студенту как субъекту воспитания, непосредственно отвечающему за свою образованность и образование будущих поколений. Потребление знаний без их предметного воплощения в практической деятельности, без участия студентов в социально-педагогическом творчестве не может обеспечить воспроизводства и саморазвития личности учителя как субъекта педагогической культуры. Опыт убеждает, что никакое «знание школы», получаемое студентами академическим путем, не может компенсировать отсутствие опыта их практического участия в ее жизнедеятельности, в инновационных процессах, происходящих в ней. Учитывая приоритетное значение креативных механизмов в процессе формирования педагогической культуры будущих учителей, опираясь на один из основополагающих принципов психологии – принцип развития личности в деятельности, мы провели изучение реальных временных затрат, отводимых на творчество студенту в реальном учебном процессе (творческие ситуации, решение творческих задач, учебных проблем, дискуссионные ситуации, критический анализ прочитанного, выполнение разнообразных творческих заданий, экспериментальная исследовательская деятельность и т.д.). в результате проведенного хронометрирования выяснилось, что творческие ситуации в практике вуза занимают около 9,5% учебного времени, а в отношении специальных дисциплин – лишь 5,3%.

Личностно-творческий компонент педагогической культуры должен проявляться в умении учителя творчески реализовывать инновационные технологии в педагогическом процессе, опираясь на теорию, осуществлять практическую деятельность, внося личный вклад, обогащая ее новыми приемами и способами, находиться в постоянном поиске оптимальных решений. Культура профессио-

нального педагога должна отличаться его способностью к нахождению эвристических решений, выработке на основе собственного опыта и опыта коллег новых, максимально эффективных выходов из сложившейся ситуации.

Заключение. Овладение педагогической культурой – процесс сложный и длительный. Ее элементы закладываются еще в школе и в семье. Но активное овладение педагогической культурой как составным компонентом общей культуры должно проходить во время обучения в вузе параллельно с освоением материала по тому конкретному предмету, который избрал для себя будущий учитель. Особенно это касается научной, творческой и воспитательной работы со студентами. Проведенное исследование общей культуры учителя, как фактора успешности его педагогической деятельности, выявило прямую зависимость между общей культурой педагога и его профессиональной деятельностью.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что научно-исследовательская и творческая деятельность студентов способствуют:

- осмыслению ими собственных педагогических действий;
- усвоению современных способов осуществления педагогической деятельности и их самостоятельному поиску;
- выработке собственной системы взглядов на процесс образования и стремления к его совершенствованию;
- успешному использованию своих возможностей в будущей разносторонней педагогической деятельности;
- формированию их как общей, так и педагогической культуры.

Список литературы

1. Введение в педагогическую культуру / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1995.
2. Соколова Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности. – Оренбург ОГПУ. -1999. – с. 280.
3. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 116 с.
4. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989.

ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ СТРУКТУРЫ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Е.А. Малашенкова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Безусловно, важным является уяснение педагогами структуры коллективной творческой деятельности с целью ее грамотной организации в условиях образовательно-воспитательного учреждения.

Однако рассматривать данную структуру можно в различных аспектах: содержательно-целевом, процессуально-организационном, субъект-объектном.

Цель исследования: рассмотреть структуру коллективной творческой деятельности в процессуально-организационном аспекте.

Материал и методы: анализ научной литературы, изучение опыта работы педагогов, психолого-педагогическое наблюдение, логические методы – анализ и синтез.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования мы пришли к выводу о том, что структура коллективной творческой деятельности является мно-

гомерным явлением, рассматривать которое следует в различных аспектах. Остановимся на процессуально-организационном аспекте рассмотрения структуры коллективной творческой деятельности.

Алгоритм процесса организации коллективной творческой деятельности включает в себя следующие основные этапы.

1. Планирование.

Этот этап объединяет в себе два вида – перспективное (определение темы и формы) и оперативное (составление сценария или подробного плана) планирование. С позиции действий педагога планирование как разновидность аналитико-синтетической умственной деятельности состоит из двух основных звеньев:

- 1) определение участков или вариантов дела;
- 2) установление последовательности осуществления определенных участков.

Первое звено реализуется как последовательность операций: отбор, анализ, выбор. Второе звено планирования обусловлено логикой процесса того или иного вида деятельности: каждый предыдущий компонент является необходимым для осуществления последующего компонента деятельности.

Выбор действий и операций, доступных для воспитанников, должен осуществляться в соответствии с их знаниевым и мыслительным багажом, характерными возрастными и индивидуальными особенностями.

В совместной творческой деятельности на этапе перспективного планирования реализуется, главным образом, первое его звено – определение участков или вариантов дела. При этом воспитанникам должна предоставляться возможность выполнить определенные из отмеченных операций (отбор, анализ, выбор) обособлено или в различных их сочетаниях.

Например, на стадии обучения детей перспективному планированию им предлагается несколько дел на выбор, то есть операция отбора осуществляется педагогом, а детям нужно выполнить операции анализа и выбора. В случаях затруднений педагог помогает выполнить и операцию анализа или сам осуществляет и озвучивает ее.

На этапе оперативного планирования актуализируются как первое, так и второе звено процедуры планирования. Участие воспитанников в данной процедуре обусловлено принципами:

- 1) учет возможностей каждого участника деятельности;
- 2) выполнение педагогом лишь тех участков деятельности, которые в данное время недоступны ученикам;
- 3) предоставление детям возможностей выполнять доступные для них действия и операции в зоне их ближайшего развития.

2. Коллективная подготовка дела.

Для того чтобы определить функции участников совместной подготовительной работы, педагогу необходимо чётко представлять структуру данной работы. Основные её компоненты:

- а) определение направлений процесса 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, организация контроля и помощи участникам подготовки.

Субъекты перечисленных этапов – педагоги, ученики, старшие школьники, родители детей. Доля участия учеников в их организации различна. Подготовка дела осуществляется на основании вышеупомянутых принципов.

Особо следует выделить стадию предварительной подготовки к осуществлению дела (например, к утреннику). Она начинается задолго до его проведения, возможно – до составления сценария (примерно за 1,5-2 месяца до начала праздничного представления). Предварительная подготовка – введение учеников в содержание дела, разъяснение его смысла и значения; вооружение необходимыми знаниями, связанными с его темой, создание у детей соответствующего эмоционального настроения; изготовление необходимого реквизита и т.п.

3. Проведение дела.

То или иное дело, выражается в конкретной форме (утренник, трудовой десант, творческая игра и пр.). Многообразие форм дела можно выразить в группах: игровые, познавательные, творческие, трудовые и т.д.

Конкретное дело может быть как итогом, так и продолжением коллективной творческой деятельности. Качество проведенного дела является показателем эффективности совместной подготовительной работы.

4. Коллективное обсуждение дела.

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.

Самостоятельность детей в процессе обсуждения коллективного творческого дела формируется соответственно трем основным стадиям.

На первой стадии совместного обсуждения в соответствии с определёнными критериями детям предлагается ряд вопросов, направленных на расчленение выполненной работы и её результатов на отдельные составляющие, на выделение наиболее существенных моментов в ней. Затем ответы детей обобщаются учителем, формулируется общий вывод.

Вторая стадия обсуждения и оценки непосредственно связана с первой, является её продолжением для аналогичных дел. Уже в процессе подготовки очередного дела нужно обратить внимание детей на то, какие требования предъявляются к определённым его звеньям, что получилось хорошо в предыдущий раз и почему, что получилось недостаточно хорошо и какие были причины этому.

Со временем количество сообщаемых ученикам критериев уменьшается, поскольку в сознании детей закрепляются наиболее важные требования к различным участкам коллективной творческой деятельности.

Третья стадия совместного обсуждения – самостоятельные оценочные высказывания детей. Учитель на этой стадии направляет ход обсуждения, делает необходимые дополнения и поправки.

Активность учащихся в осуществляемой творческой деятельности определяется мотивами как внутренними побудителями к осуществлению любой деятельности.

Формирование мотивов – сложный процесс, связанный с осознанием педагогом их сути и видов.

Прежде всего, относительно временных рамок осуществления коллективной творческой деятельности, можно выделить непосредственно побуждающие и перспективно побуждающие мотивы.

Содержательно-действенные мотивы связаны с содержанием осуществляемых действий и выражаются в интересе к ним. Объектно-личностные мотивы связаны с качествами, которые воспитанники хотят сформировать у себя в процессе совместной деятельности. Субъектно-личностные мотивы ориентируют учащихся на личностные качества педагогов как субъектов воспитания.

Заключение. Таким образом, соответственно процессуально-организационному критерию структуру коллективной творческой деятельности представляют компоненты: цель, мотивы, планирование деятельности, подготовка дела, проведение подготовленного дела, совместное обсуждение осуществленной деятельности.

МЕСТО ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕЕ СВЯЗЬ С ОТРАСЛЯМИ ПЕДАГОГИКИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

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

Изучение многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке. Одновременно разнообразие видов педагогической деятельности, связанной с воспитанием человека на разных этапах его жизни, в различающейся социальной и природной среде, подготовкой различных специалистов в многоуровневой системе образования объективно обуславливает дифференциацию педагогики по отраслям, составу педагогических научных дисциплин. В настоящее время под понятием «педагогика» подразумевается целая система педагогических наук (отраслей педагогики).

Целью проводимого исследования является разработка и внедрение научно-методического обеспечения образовательного процесса при организации военной подготовки студентов учреждения высшего образования.

Деятельность государства по обеспечению боеготовности вооруженных сил, подготовке и созданию военно-обученного резерва - важная составляющая обеспечения его национальной безопасности. В основном законе государства закрепляется конституционная обязанность каждого гражданина по защите Отечества.

Термин «военно-обученный резерв», в общем смысле обозначающий подготовленных (обученный) мобилизационный запас вооруженных сил, в настоящее время достаточно широко употребляется в средствах массовой информации. Применяется он в названиях и материалах диссертационных исследований последнего десятилетия. Первое известное упоминание термина в печатных изданиях (на основе анализа литературы) встречается в учебном пособии для школы, изданное Учпедгиз в Ленинграде в 1932 году. [1, стр. 52]

Наряду с конституционными обязанностями декларируются и права гражданина, в том числе право на образование. Его реализация обеспечивается существующей в государстве системе образования. С точки зрения педагогики представляет интерес анализ практики **реализации права гражданина на образование в разрезе его подготовки к защите Отечества.**

Следует учитывать, что обязательная подготовка к военной службе является одним из элементов исполнения воинской обязанности гражданами.

Военная подготовка студентов на военной кафедре учреждения высшего образования рассматривается как реализация ими права на образование в форме добровольной подготовки к военной службе. В этом состоит **актуальность** исследуемой проблемы.

Признавая неоспоримым факт, что «подготовка к защите Отечества» является образовательным (педагогическим) процессом, проведен **анализ методологических основ различных отраслей педагогики** (теоретических положений и

основных критериев, схем связей отраслей) [2, 3, 4, 5], и в виде схемы (рис. 1) отображена структура системы педагогических наук в своеобразной «иерархии» с точки зрения последовательности участия различных систем образования в воспитании и обучении граждан. Отрасли педагогики условно разделены на области «теория педагогики» и «педагогическая практика».

Структурные элементы представленной системы соответствуют этапам жизненного пути человека, последовательно сменяющим друг друга периодам воспитания и обучения гражданина (ребенка, школьника, юноши, затем мужчины) на разных уровнях и в разных системах образования.

Определение: «Педагогика - это наука, изучающая закономерности, принципы, методы, средства, формы, содержание и технологии организации и осуществления педагогического процесса (его компонентов) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни» [3, стр.45] наиболее полно отражает суть деятельности в сфере подготовки граждан к защите Отечества, образовательного пространства, отвечающего критериям многоуровневого и непрерывного образования, связям различных образовательных систем и педагогических процессов, в общем осуществляемым под государственным управлением.

На основании структурной схемы автором уточнена предметная область диссертационного исследования (см. схему), где процесс военной подготовки студентов, как образовательная система, в целом не относится ни к одному из разделов педагогики, а находится в «пограничном» состоянии с педагогикой высшей школы и педагогикой высшей военной школы. Схема может быть использована как вариант развития теоретических положений общей педагогики.

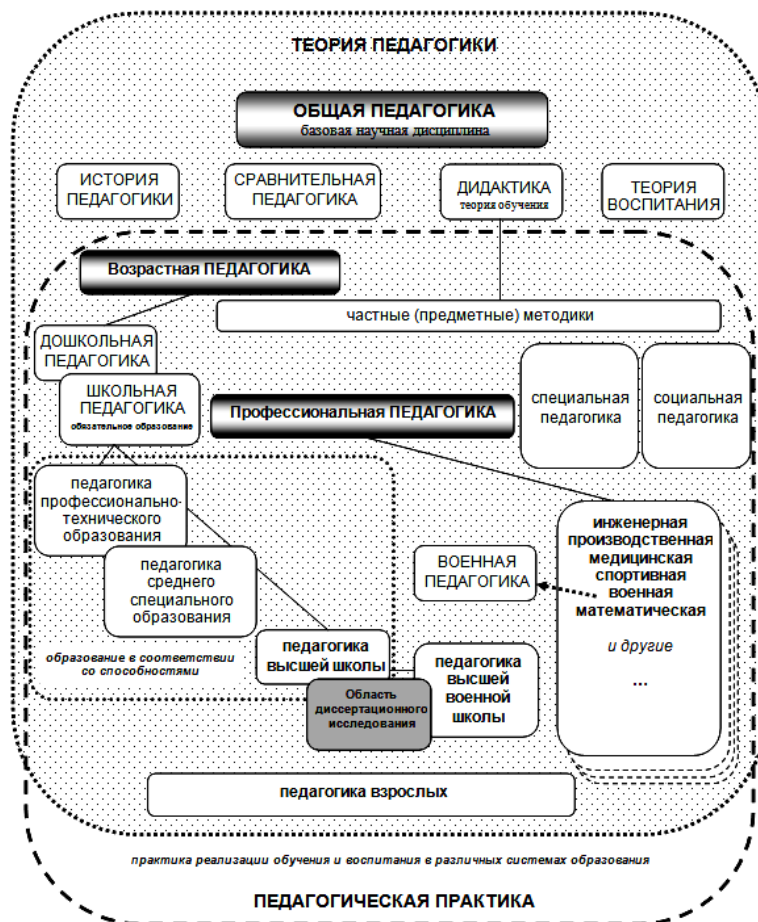


Рис. 1 Вариант структурной схемы взаимосвязей педагогических наук

Заключение. Таким образом, на основе анализа педагогической документации и практики, правовых актов, справочной и энциклопедической литературы, научных исследований уточнена предметная область диссертационного исследования, выявлены общие характерные проблемы, требующие научного разрешения, обоснования, проверки в ходе экспериментальной деятельности, выработки рекомендаций и внедрения в практику при организации военной подготовки студентов в учреждениях высшего образования.

Список литературы

1. Российская педагогическая энциклопедия / А.П. Горкин (гл. ред.). - М.: Научное издательство "Большая Российская энциклопедия", 1993-1999. В 2 томах.
2. Военная педагогика: учебник /Под ред. В.Н. Герасимова. – М.: ВУ, 1999.
3. Военная педагогика: [учеб. для курсантов высш. воен.-учеб. заведений] / Под общ. ред. О.Ю. Ефремова. - СПб.: Питер, 2008. - 640 с. ил.
4. Педагогика высшей военной школы / Под ред. В.Н. Герасимова. М.: ВУ, 2001. С.144.
5. Элементарный курс военных знаний: пособие для учащихся десятилетней школы, учительства и кружков военных знаний. Под ред. Г.И. Овчинникова. – Ленинград: тип. «Печатный двор», 1932. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

*В.М. Минаева, И.А. Шарпова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Экономическая, политическая и социокультурная ситуация в Республике Беларусь оказывает существенное влияние на современную систему образования. В связи с этим высшее образование находится в состоянии реформирования, так как возрастают требования к уровню профессиональной подготовки и ее качеству в различных сферах: менеджмента, правоведения, психологии и педагогики. Все более востребованными становятся специалисты с ярко выраженным творческим потенциалом, способные быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и работать в условиях постоянного обновления содержания и способов организации его деятельности [1].

Анализ исследований ученых (Г.С.Альтшуллер, И.П.Волков, Б.И.Коротяев, Е.Ф.Мишин, А.В.Мудрик и др.), показывает, что в современной педагогической науке феномен творчества приобретает все большую значимость, становясь фундаментальным фактором развития общества, культуры и системы образования, а также является одним из условий получения качественного образования. Поэтому высшее образование играет исключительно важную роль в развитии и совершенствовании интеллектуально-творческих качеств личности.

Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трех компонентов:

ценностного, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;

когнитивного, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера своего труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;

деятельностного, объединившего в себе элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития [2].

Цель исследования – рассмотрение системы работы по формированию творческого потенциала студентов педагогического факультета.

Материал и методы. В работе использовалась совокупность теоретических эмпирических методов исследования: теоретико-методологический анализ педагогической, психологической, методической литературы; эмпирические методы (изучение документов и результатов практической деятельности, педагогическое наблюдение).

Результаты и их обсуждение. Заказ Витебской области и других регионов Республики в высококвалифицированных педагогах для дошкольных учреждений, учителях начальных классов, музыки, логопедии выполняет один из старейших факультетов ВГУ имени П.М. Машерова – педагогический.

В настоящее время работа факультета направлена на фундаментальность вузовской подготовки, ее конкурентоспособность.

Уделяется большое внимание формированию и развитию профессионально значимых качеств личности студента, его профессиональных компетенций, творческому потенциалу, повышению качества образования. В решении этих задач мы сталкиваемся с определенными трудностями. Прежде всего, потому, что молодому человеку за ограниченный временными рамками срок обучения (всего 4 или 5 лет) необходимо овладеть знаниями, умениями и навыками, важными не только для дальнейшей практической деятельности, но и для успешного профессионального старта, освоить систему ценностных представлений, присущих данному профессиональному сообществу.

В современных условиях меняется и роль преподавателя в образовательном процессе вуза. Он становится не просто носителем и транслятором научной информации, но и организатором активной познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, первых научных исследований. Профессорско-преподавательский состав иницируется на то, чтобы использовалось методическое обеспечение учебного процесса, способствующее признанию творчества как ценности и профессиональной необходимости.

Для активного развития творческого потенциала студентов педагогический коллектив факультета апробировал систему творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития будущего педагога. Она включает следующие элементы:

- наглядная и вербальная демонстрация значимости и привлекательности педагогической профессии, раскрытие ее творческого характера;
- включение студентов в разработку модели личности современного педагога (особое внимание уделено выделению и обоснованию ее творческих параметров, в первую очередь – творческому потенциалу и творческой направленности), принятие данной модели как идеальной цели и выстраивание с учетом этого профессионально-личностных перспектив на период обучения в вузе;
- использование возможностей, заложенных в содержании учебных дисциплин и социокультурного пространства, с целью творческого развития студентов;
- отбор существующего и создание оригинального педагогического инструментария, использование его на практике в соответствии с поставленной целью;
- поисковая работа и научные исследования – изучение теоретического материала по проблеме исследования; участие в научно-практических конференциях

с выступлениями, докладами, тезисами; написание курсовых, дипломных работ и магистерских диссертаций, подготовка их презентаций, апробация и внедрение идей этих проектов;

- реализация исполнительского мастерства студентов в рамках существующих творческих коллективов (студия, народные и образцовые хоры, фольклорные и танцевальные коллективы).

- подготовка аудио- и видеозаписей (запись, редактирование, сведение фонограмм) для занятий музыки, внеклассных мероприятий, внеурочной работы;

- стимулирование творческой работы студентов – знакомство со структурой конкурса профессионального мастерства «Учитель года», участие в конкурсах «Лучший студент-практикант», «Сердце отдаю детям»;

- активизация воспитательной работы, создание атмосферы творчества в студенческом коллективе;

- диагностическое сопровождение образовательного процесса, позволяющее оценивать происходящие изменения и осуществлять, в случае необходимости, коррекцию.

Закключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- становление и развитие творческого потенциала будущих педагогов является одной из приоритетных задач высшего образования;

- этот процесс предполагает пересмотр и модификацию традиционного обучения и использование инновационных технологий, способствующих наиболее полному раскрытию творческого потенциала будущих педагогов;

- достижение позитивных результатов возможно при реализации системы творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития творческих начал студентов в вузе.

Список литературы

1. Быкадоров, Ю.А. Подготовка педагогических кадров в Республике Беларусь в условиях реализации нового содержания образования / Ю.А. Быкадоров // Адукацыя і выхаванне . – 2010. - № 9. – С. 16 – 19.
2. Мартишина, Н.В. Некоторые аспекты становления и развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза / Н.В. Мартишина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - № 2. – С. 11.

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФСП и П В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

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

Возрастание интереса к проблеме самообразования студентов обусловлено, с одной стороны, развитием виртуальной образовательной среды обучения, в основе которого лежит самостоятельная деятельность студентов. С другой – изменениями, происходящими в образовательном процессе вузов: сокращается доля готовой информации, получаемой студентами от преподавателей, возрастает объем их самостоятельной работы. Этот интерес вызван также новой личностно-ориентированной педагогической парадигмой, основной задачей которой является создание условий для саморазвития, самообучения, самоопределения, самовоспитания и самореализации.

Целью данной работы является выявление и анализ факторов, обуславливающих повышение уровня эффективности самостоятельной работы студентов ФСП и П в условиях виртуальной образовательной среды.

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

Результаты и их обсуждение. Уровень эффективности самостоятельной работы студентов ФСП и П в условиях виртуальной образовательной среды на наш взгляд определяется действием четырёх основных факторов:

- 1) обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и самостоятельной работы;
- 2) рационализация самостоятельной работы студентов;
- 3) обеспечение студента необходимыми методическими материалами;
- 4) контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и принятие мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение.

Первый фактор состоит в необходимости оптимального структурирования учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

Второй фактор – это высокий уровень рационализации самостоятельной работы студентов. В этом плане очень важно добиться изменения парадигмы отношений между студентом и преподавателем. Если на первых курсах преподаателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего ведомый, то по мере продвижения к старшим курсам эта последовательность должна деформироваться в сторону побуждения студента работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Выполнение заданий самостоятельной работы должно учить мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, т.е. процесс самостоятельной работы постепенно должен превращаться в творческий. В этом могут помочь новые информационные технологии. Как показывает опыт, студент с большим интересом решает поставленные задачи, когда использует современные пакеты или сам программирует решение той или иной задачи. В ходе решения он глубже познает сущность предмета, изучает литературу, ищет оптимальные способы решения. Это стимулирование интересом.

Третий фактор – это обеспечение студента соответствующей учебно-методической литературой. Сложившаяся ситуация в высшей школе не позволяет обеспечить студента необходимой литературой. Учитывая экономические условия и возможности полиграфической базы целесообразен переход на электронные издания лекционных материалов преподавателей, что сейчас уже реализуется. Вместе с тем переход на такой способ общения со студентом требует разработки электронных учебных материалов. Возможно, это одна из задач, позволяющих такие издания считать методическим трудом и регистрировать, распространяя на них авторское право.

Особо следует выделить возможности обеспечения учебной и методической литературой технологий обучения в условиях виртуальной образовательной среды с использованием информационных компьютерных технологий (ИКТ), в частности, компьютерных образовательных сред (КОС), спе-

циально построенных и организованных для размещения учебных материалов с учетом педагогических и дидактических требований.

Так как именно виртуальная образовательная среда призвана сократить аудиторную нагрузку и увеличить долю самостоятельной работы студента, для эффективности самостоятельной работы студентов необходимо разрабатывать и приобретать электронные учебники и обучающие программы.

По существу – это компьютеризация образовательного процесса, которая в условиях многоуровневой структуры образования является активизирующим фактором самостоятельной работы студентов, когда студент вырабатывает умение самостоятельно выбирать источники информации, приобщается к этике международного общения с навыками экономии времени, овладевает искусством объективной и целевой оценки собственного потенциала, своих деловых и личностных качеств.

Четвёртый фактор – осуществление действенного контроля за организацией и ходом самостоятельной работы и меры, поощряющие студента на ее качественное выполнение. Это условие в той или иной форме должно присутствовать в первых трех, чтобы контроль стал не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность самостоятельной работы студентов в целом.

Для успешного функционирования виртуальной образовательной среды в рамках факультета необходимо соответствующий уровень технического, программного, информационного, учебно-методического обеспечения. Техническое обеспечение факультетской виртуальной образовательной среды составляют локальные компьютерные сети на кафедрах факультета и университета, объединенные в единую информационную сеть, а также выход в Интернет для подключения к открытым источникам информации за пределами вуза. Студенты должны иметь подключение к Интернету у себя дома либо пользоваться открытым доступом в Интернет в специализированных классах, для того чтобы работать с материалами курса виртуальной образовательной среды.

Программное обеспечение системы виртуальной образовательной среды составляют программы, при помощи которых может быть представлена информация для пользователей локальных сетей и сети Интернет. Предпочтительно при создании учебных курсов виртуальной образовательной среды ориентироваться сразу на Интернет, так как в этом случае воспользоваться учебными материалами смогут не только студенты одного вуза в пределах локальной сети, но и все пользователи Интернета.

Информационное обеспечение факультетской системы виртуальной образовательной среды представляют реклама и своевременные объявления о появлении новых материалов и разделов учебных курсов, а также обширная справочная информация по всем учебным курсам виртуального обучения.

Учебно-методическое обеспечение факультетской системы виртуальной обучающей среды должно состоять из следующих размещенных в сети материалов в электронном виде для свободного доступа к ним студентов:

- общие сведения об учебных курсах, их назначение, цели задачи, содержание, условия приема в группы дистанционного обучения и другие организационные вопросы;
- электронные конспекты лекций, структурированные по логически завершенным модулям для удобства модернизации курса и успешного усвоения учебного материала;
- виртуальные практические занятия и лабораторные работы (при наличии

волоконно-оптических каналов связи становится возможным проведение лабораторных работ в режиме реального времени);

- телеконференции для общения студентов с преподавателем и между собой внутри группы обучения, а также электронная почта для обсуждения возникающих в процессе обучения вопросов;

- тесты для проверки знаний обучающихся (например, для допуска к очным экзаменам), блок мониторинга успеваемости, контроль результатов индивидуальной работы каждого обучающегося;

- списки ссылок на виртуальные библиотеки и материалы для самостоятельного углубленного изучения материала курса, а также аналогичные учебные курсы в сети Интернет; - справочная система в виде базы данных ко всему учебному курсу;

- блоки творческих заданий для самостоятельной работы студентов.

Организационное обеспечение функционирования системы факультетской системы виртуальной обучающей среды заключается в непосредственной работе преподавателя с обучающимися студентами. Общение может осуществляться по электронной почте и через телеконференции, в которых обычно преподаватель отвечает на вопросы студентов, а экзамены сдаются очно или дистанционно (по компьютерной сети).

Заключение. Таким образом, в современных условиях развития отечественной системы высшего образования организация самостоятельной работы студентов в условиях виртуальной образовательной среды является одним из магистральных направлений повышения эффективности всего учебного процесса, поскольку студент превращается в активно действующего его субъекта, а сам образовательный процесс уже направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей личности.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЮ КАК К ЦЕННОСТИ

*А.И. Новицкая, Т.В. Чепелева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В системе общечеловеческих жизненных ценностей здоровью принадлежит основополагающее место. Во всех трудах основоположников современной системы воспитания детей уделяется важное внимание вопросам сохранения и укрепления здоровья ребенка, подчеркивается необходимость формирования здорового образа жизни (П.П. Блонский, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.). Основы здорового образа жизни человека, ценностное отношение к здоровью должны закладываться уже на начальном этапе школьного обучения, так как в этот период дети особенно восприимчивы к воспитательным воздействиям. Это связано с интенсивным социальным развитием психики и ее основных подструктур, изменением образа жизни детей, новыми интересами и обязанностями, потребностями, важнейшей из которых становится потребность в обучении, приобретении новых знаний, умений и навыков.

Вопросам совершенствования учебно-воспитательного процесса в целях сохранения и укрепления здоровья детей, разработке здоровьесберегающих технологий для работы с учащимися школ, уделяется сегодня повышенное внимание. В тоже время, анализ научной литературы показывает, что актуальность проблемы сохранения и укрепления здоровья не только не снижается, а, наоборот, с каждым годом возрастает. В каждой новой публикации или диссертационной работе авто-

ры едины в том, что решение проблемы формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего, среднего и старшего школьного возраста требует дальнейшего исследования.

Данные обстоятельства определили *цель* нашего исследования: изучение сформированности ценностного отношения к своему здоровью у молодежи и выявление факторов его обуславливающих.

Материал и методы. В исследовании проведенном в начале 2012-2013 уч. года приняли участие студенты 1-го курса (n=101) университета дневной формы обучения. Для определения ценностного отношения к здоровью использовалась специально разработанная анкета [2], которая включала 7 расширенных вопросов и ключ для их анализа. Используя ключ для обработки данных анкетирования, выявлялись показатели: личностная ценность здоровья, оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья, соответствие распорядка дня респондента требованиям ЗОЖ, адекватность самооценки своего образа жизни и его соответствие ЗОЖ, отношение к информации, связанной со здоровьем.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с результатами обработки данных анкетирования, 81,52% студентов, относится к здоровью, как наиболее значимой для личной жизни категории. У 14,02% респондентов наблюдалась недостаточная личностная значимость и 4,44% - низкая значимость здоровья.

Большинству респондентов (75,4%) присуще адекватное понимание роли поведенческой активности человека в укреплении и сохранении собственного здоровья. У 23,94% такое понимание можно определить как недостаточное.

Вместе с тем, полное соответствие распорядка дня требованиям ЗОЖ оказалось лишь у 11,48% респондентов, а неполное соответствие (78,42%) и несоответствие (10,6%) распорядка дня требованиям ЗОЖ выявилось у абсолютного большинства первокурсников.

Большинство студентов (71,24%) имеют адекватную самооценку своего образа жизни с позиций соответствия его требованиям ЗОЖ; 27,82% и 0,96% респондентов, недостаточно адекватную и неадекватную, соответственно.

20,3% студентов воспринимают информацию о здоровье и ЗОЖ, как «очень интересную и полезную», 66,76% относятся к ней более сдержанно (выбрали ответ «довольно интересно и полезно»), остальные считают её для себя «не столь интересной и полезной».

В числе постоянных основных источников, из которых поступает информация (знания) о здоровье и ведении ЗОЖ 73,0% первокурсников выделили родителей, 37,6% - учебное учреждение (следует рассматривать как школу, т.к., респонденты на момент анкетирования ещё только приступили к обучению в университете) и 35,2% – печатную продукцию.

Заключение. Выпускники школ, как правило, имеют сложившееся мировоззрение, отношение к окружающей действительности и самому себе, устоявшиеся привычки повседневного поведения и образа жизни. Анализ проведенного анкетирования показал, что у большей части опрошенных студентов, поступивших в университет, отношение к своему здоровью и ведению ЗОЖ еще пока декларируется, но на практике не подтверждается как наиболее значимая и важная для личной жизни категория. Выявление причин существующего положения и определение средств решения проблемы в отношении рассматриваемого контингента, в первую очередь, требует детального изучения реализации всех составляющих качества физического воспитания именно в школах, как в практической, так и теоретической части, решаемых здесь учебно-воспитательных задач.

СПЕЦИФИКА СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ЖУРНАЛИСТА

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

Современные технологии обеспечивают неограниченный в пространстве и времени процесс циркуляции массовой информации, позволяют доставлять её узко сегментированной аудитории, дают возможность индивидуумам участвовать в создании медийных текстов, осуществлять интерактивную, многовекторную коммуникацию. Процессы дигитализации и конвергенции в СМИ влияют на творческую деятельность журналистов – изменяется специфика их взаимодействия с аудиторией и другими субъектами коммуникации. Появляются высокотехнические методы познания, сбора, обработки и передачи информации, формируется новая экранная культура. Это накладывает определённый отпечаток на образ журналиста как личности и профессионала.

Как подчёркивает И.М. Дзялошинский [1], являясь по своей сути ансамблем сложноорганизованных сфер – побудительной, регулятивно-смысловой, исполнительской – журналист «предъявляет» себя другим людям в качестве совокупности неких качеств. Называя журналиста добрым, талантливым, тщеславным, эрудированным и т.д., мы как раз и фиксируем наше восприятие каких-то его внутренних характеристик. Понятием «личностное качество» имеет смысл обозначать устойчивую характеристику журналиста, складывающуюся под влиянием генетических, геокосмических и социальных факторов и проявляющуюся в процессах его жизнедеятельности. Очевидно, что журналист может взаимодействовать с другими системами какой-то одной своей гранью, несколькими гранями одновременно или же как интегральная, целостная система. В первом случае взаимодействующая с журналистом система воспринимает его как олицетворение какого-то одного простого качества: умный, волевой, жадный, совестливый, многознающий и т.д. Во втором варианте журналист воспроизводит себя как носителя неких сложноорганизованных, синтетических качеств. В третьем случае, называя журналиста героем, мы с помощью одного понятия описываем его в целом, в единстве всех его характеристик. Под профессиональными качествами обычно понимают существенно важные характеристики человека, выявляемые им в процессе профессиональной деятельности и обеспечивающие ее эффективное осуществление.

Обратившись к рассмотрению проблемы личностных и профессиональных качеств журналиста, следует отметить, что в психологии существуют два основных подхода к исследованию личности: типологический подход и подход, основанный на выделении черт личности [1].

Материал и методы. Анализ основных личностных и профессиональных качеств журналиста позволяет сделать выборку наиболее важных из них, которая и была представлена в форме анкеты. В анкету включались вопросы открытого и закрытого типов. С целью выявления профессиональной деформации качеств анкета была предложена студентам специальности 1-02 03 05 «Белорусский язык и литература. Журналистика» (опрошены 17 человек первого года обучения) УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Результаты и их обсуждение. Журналистика, согласно определениям опрошенных, это *не просто профессия, а определённый стиль жизни, позволяющий узнавать и быть узнанным; царица среди всех профессий, в которой находят себя только избранные ею; способ выразить себя творчески; искусство слова; источник информационной жизни общества; отношение к миру и его*

отображение с помощью творчества; творчество, умело переплетенное с информацией, приукрашенное и яркое, но не испорченное ложью; умение честно и правильно оповестить общество; мастерское представление аудитории максимум интересной информации. Студенты также приводили полностью или частично традиционные определения журналистики.

Качества, которые в той или иной мере считают приоритетными будущие специалисты, оценивались следующим образом: профессиональное мастерство (как «1» по степени значимости – 11 человек; «2» – 5; «6» – 1), литературное мастерство («1» – 2; «2» – 7; «3» – 5; «4» – 1; «5» – 1; «6» – 1), организаторское мастерство («2» – 1; «3» – 6; «4» – 6; «5» – 3; «6» – 1), умение работать с авторами («2» – 3; «3» – 3; «4» – 6; «5» – 4; «6» – 1), умение работать с редакционной почтой, письмами («3» – 3; «4» – 2; «5» – 4; «6» – 7; «7» – 1), сочетание универсальности со специализацией («1» – 3; «2» – 1; «3» – 2; «4» – 2; «5» – 5; «6» – 4). В числе других качеств студенты, например, отмечали такое качество, как умение разговаривать и слушать.

Профессиональные и личностные качества журналиста оценены студентами неоднозначно. Не будет преувеличением сказать, что в следующих приоритетах не прослеживается чёткой градации: принципиальность («2» – 1; «4» – 2; «5» – 1; «6» – 1; «7» – 3; «9» – 3; «10» – 6), инициативность («1» – 4; «2» – 1; «3» – 1; «4» – 3; «5» – 3; «6» – 3; «7» – 1; «8» – 1), целеустремленность («1» – 1; «2» – 2; «3» – 3; «4» – 3; «5» – 4; «7» – 3; «10» – 1), готовность помочь товарищу, поделиться своими знаниями («1» – 1; «4» – 2; «6» – 3; «8» – 6; «9» – 3; «10» – 2), ответственность («1» – 2; «2» – 2; «3» – 7; «4» – 2; «5» – 1; «6» – 1; «7» – 1; «8» – 1), правдивость («1» – 2; «2» – 4; «3» – 1; «4» – 5; «5» – 1; «6» – 1; «7» – 1; «8» – 1; «9» – 1), профессиональная солидарность («1» – 1; «3» – 3; «5» – 4; «6» – 3; «7» – 1; «8» – 3; «9» – 2), уважение гуманистических ценностей («1» – 1; «2» – 2; «3» – 1; «5» – 2; «6» – 4; «7» – 1; «8» – 3; «9» – 2; «10» – 1), соблюдение норм профессиональной этики («1» – 5; «2» – 3; «3» – 1; «6» – 1; «7» – 2; «8» – 2; «9» – 3), стремление в полной мере использовать свободу слова («2» – 2; «3» – 1; «7» – 4; «9» – 3; «10» – 7).

Называя того либо иного журналиста своим идеалом, студенты вспоминают как профессиональные, так и личностные качества. Например, Ларри Кинг характеризуется как *мастер интервьюирования и человек, который самостоятельно научился этой профессии.* Егор Хрусталёв *смог многого достичь в жизни. Благодаря его ток-шоу, а следовательно, и ему самому, решалось максимум вопросов, которые он не боялся выносить в эфир.* Андрей Малахов назван идеалом, потому как он *активен, уверен, любознателен, образован, успешен; так как он всего добился сам, он близок к народу, он «свой» среди своих, он талантлив.* Сергей Дорфеев характеризуется как *молодой, интересный, смелый и креативный.* Денис Курьян *очень профессиональный, умеет найти подход к каждому человеку и говорить с ним на одном языке. Кроме того, он обладает целеустремлённостью, инициативностью, он близок зрителю и говорит то, что мы хотим знать.* Александр Бусько выбран идеалом, *потому что мне нравится, как он делает репортажи, уместно и интересно.* Виктория Попова («Советская Беларусь») *пишет на актуальные темы, её материалы не перегружены, читаются легко и интересно.* Анастасия Лазебная, *которая сочетает такие качества, как целеустремлённость, оперативность, умение работать с авторами и др.*

Заключение. Таким образом, согласно данным определениям журналистики, в студенческой среде чётко прослеживается идеальное видение журналистики. Следует отметить, что студенты воспринимают журналистскую деятельность как

возможность выявить своё творческое «я» через подачу массовой информации. Что касается определений журналистики, которые давали журналисты со стажем работы, то в них раскрывается не только практико-прагматичный подход, но и чёткое обозначение: журналистская деятельность направлена на человека и, следовательно, должна быть подчинена социальным запросам и требованиям.

Список литературы

1. Дзялошинский, И.М. Творческая индивидуальность в журналистике / И.М. Дзялошинский. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 80 с.

ЮНОШИ-СТУДЕНТЫ И АЛКОГОЛЬ

М.Н. Нурбаева

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Главная человеческая ценность – культура здоровья. Это – приоритетное направление деятельности нашего государства. А здоровье невозможно, если человек употребляет алкоголь. Это особенно заметно в молодежной среде, самой уязвимой части общества в плане возможности формирования патологического влечения к алкоголю. Кроме того, именно в молодости закладываются основы отношения к спиртным напиткам. Нужно уметь защитить подрастающее поколение от алкоголя, а для этого необходим мониторинг степени алкоголизации молодежи и формирования трезвеннических установок.

Целью нашей работы было выяснить, как относятся к алкоголю юноши-студенты – наиболее прогрессивная и информированная часть молодежи.

Материал и методы. Проведено анонимное анкетирование 135 студентов 1-5 курсов одного из факультетов вуза.

Результаты и их обсуждение. Все студенты знают, что алкоголь вреден: на первом курсе 54% знают, что вреден в любом виде, а 37% считают, что вредно только употребление большого количества алкоголя и 20% – что вреден только некачественный алкоголь. К четвертому – пятому курсам остается мнение, что вреден алкоголь в больших количествах (соответственно 75% и 72,2%) и некачественный алкоголь (41,5% и 16,6%). О вредном влиянии на организм и здоровье человека даже небольших доз алкоголя молодые люди не задумываются.

Мало того, основная масса студентов уже знают, какие напитки они предпочитают, и отдают предпочтение: на первом курсе пиву – 57%, ликерам и шампанскому – 31,4%, вину – 11,4%, водке – 8,5%, а 20% не нравятся никакие напитки.

На втором курсе: пиву – 41%, вину – 29,3%, водке – 34,1%, ликерам и шампанскому – 31,7%, и только 14,6% не любят спиртного.

На третьем курсе: 68,9% – пиву, 27,6% – вину, 31% – водке, 27,6% – ликерам и шампанскому, 13,8% – ничему.

На четвертом курсе: 75% – пиву, 8,3% – вину, 25% – водке, 41,5% – ликерам и шампанскому, и 25% – ничему.

На пятом курсе: 50% – пиву, 5,5% – вину, 11% – водке, 27,8% – ликерам и шампанскому, 16,6% – ничему.

Общая картина алкогольных пристрастий юношей-студентов следующая: пиво – 55,5%, вино – 19,2%, водка – 23%, ликеры и шампанское – 31,1%, ничего не любят – 17%.

Мы попытались выяснить при каких обстоятельствах респонденты впервые попробовали алкоголь. 52,6% ответили, что с родителями дома, и 12,6% – в ком-

пании взрослых знакомых, а 21,5% – в компании сверстников; 11,1% – ответили, что «просто было скучно».

После первого употребления алкоголя 54% мальчиков почувствовали приподнятое настроение, у 23,7% самочувствие ухудшилось, а 31% никаких изменений не ощутили.

Анализируя анкеты, мы выяснили, что 20% первокурсников употребляют спиртное 2-3 раза в неделю, на втором курсе – 24,4%, на третьем – 13,8%, на четвертом – 25% и на пятом 16,6%.

Один раз в неделю употребляют алкоголь 25,7% первокурсников, 29,3% – студентов второго курса, 24,1% – третьего, 25% – четвертого и 38,9% пятого курса.

Один раз в месяц и реже пьют 45,7% студентов первого курса, 41,5% – второго курса, 44,8% – третьего, 33,3% – четвертого и 22,2% – пятого курса.

Общая картина употребления юношами алкоголя следующая: 2-3 раза в неделю – 20%; один раз в неделю – 28,1%; один раз в месяц – 40%; не употребляют алкоголь 10,4%.

Почему же молодые люди пьют спиртные напитки?

На первом курсе 5,7% юношей пьют, чтобы подражать взрослым, начиная с третьего курса, фактор подражания уже отсутствует. 7,4% студентов прибегают к помощи алкоголя, чтобы устранить нерешительность и стеснительность, 40,7% – с целью хорошего общения в компании, 31,1% – пьют, чтобы улучшить настроение, а 28,9% – пьют, чтобы получить удовольствие. Эти две группы представляют собой людей – зависимых от алкоголя. И самая критическая группа те, которые употребляют алкоголь вообще без особой причины и эта группа достаточно большая – 15,5%. Только 3,7% студентов не употребляют алкоголь.

Мы попытались выяснить, в каком возрасте респонденты впервые попробовали алкоголь. Оказалось, что 9,6% мальчиков попробовали алкоголь в возрасте до 7 лет, 24,4% – от 7 до 10 лет, 13,3% – с 10 до 12 лет, 49,6% с 12 до 15 лет, 3,7% не пробовали алкоголь.

Прием алкоголя сопровождается не только улучшением настроения, но и признаками похмелья. У 47,4% юношей утром бывает общее недомогание и головная боль, у 4,4% – тошнота и рвота, у 12,6% – дрожь в руках и ногах, у 41,5% – таких ощущений не бывает.

Молодые люди знают, что после приема спиртного может быть плохое самочувствие, поэтому принимают меры, чтобы предупредить похмелье: 31,8% – не пьют много, 7,4% – пьют разбавленные напитки, 48,1% – закусывают большим количеством мясных продуктов, 8,9% – используют лекарственные препараты.

А если утреннее похмелье есть, то 17,8% юношей избавляются от него длительным сном, 21,5% – «выгоняют» алкоголь большим количеством соков и расолов, 17,8% – выпивают пива или немного водки, 46,7% – не опохмеляются.

Нам было интересно выяснить, как относятся к алкоголю родители наших студентов, и выяснилось, что 5,9% пьют чаще 1 раза в неделю; 15,5% – 1 раз в неделю; 68,9% – 1 раз в месяц и реже; 11% не употребляют алкоголь.

Когда мы сравнили эти данные с теми, которые отражают кратность употребления алкоголя студентами, то оказалось, что пьют 2-3 раза в неделю в 3 раза больше детей, чем родителей; 1 раз в неделю пьют в 2 раза больше студенты; 1 раз в месяц пьет в 1,5 раза меньше студентов, чем родителей. Это очень настораживающие цифры, которые требуют особого внимания кураторов и ответственных за воспитательную работу.

Респонденты должны были внести предложения о мерах, необходимых для уменьшения употребления алкоголя в обществе. 22,2% – предложили уменьшить

продажу алкоголя; 17% – повысить цену на спиртное; 26,6% решили, что следует оставить все как есть; 29,6% – не знают, что можно предпринять, а 2% считают, что ничего сделать нельзя. Причем, на первом курсе 37% опрошенных думают, что ситуацию можно улучшить уменьшением продажи спиртного; а на втором – 39% и на третьем – 34,5% – не знают что делать; 33% студентов четвертого курса думают, что проблему можно решить повышением цен на спиртное; 55,5% пятикурсников не знают, что можно сделать.

Заключение. Употребление спиртных напитков юношами-студентами – явление распространенное. Не у всех юношей-студентов есть четкие знания о вреде алкоголя для организма человека в любом виде и в любом количестве.

Необходимо проводить работу со студентами по формированию здорового образа жизни и регулярно проводить разъяснительную работу о вреде алкоголя.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

В настоящее время в системе педагогического образования Республики Беларусь осуществляется два вида содержательно-технологических и организационно-структурных изменений, направленных на разрешение указанных проблем и учет требований к развитию высшего образования. Содержательно-технологические изменения связаны:

- с появлением новых отраслей педагогического знания, открытием подготовки по новым, а также сдвоенным или смежным педагогическим специальностям;
- с разработкой и внедрением новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода;
- с созданием комплексного учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса в вузе;
- с увеличением объема управляемой самостоятельной работы студентов;
- с расширением сферы применения активных, развивающих технологий, модульных методик, рейтинговых систем оценок, информационно-коммуникационных технологий.

Организационно-структурные преобразования характеризуются:

- трансформацией педагогических институтов в университеты, областных институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – в региональные институты развития образования;
- введением в классических и технических университетах обязательной психолого-педагогической подготовки студентов в рамках цикла социально-гуманитарных дисциплин;
- оформлением системы непрерывного педагогического образования [1].

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». Профессиональная подготовка учителя должна стать составной частью этой системы.

Целью данной статьи является анализ процесса подготовки педагога в условиях многоуровневой системы высшего образования.

Материал и методы. Доминирующими методами исследования явились: анализ научно-методической литературы, контент-анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. 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 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 [2].

Подготовка к практической деятельности учителя традиционно начинается с изучения теории, в которой отражен опыт многих поколений в деле воспитания и обучения. Студенты нуждаются в разъяснении, что педагогическая теория – это система обобщенных знаний, ориентированных на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий. Эти знания формируют представления о процессах развития, воспитания, образования и обучения, позволяют познать их сущностные характеристики. Такое понимание значимости педагогического знания для практической деятельности объективно ставит перед преподавателем педагогики задачу: в теоретическом курсе представить педагогический процесс как реализацию его сущностных характеристик, что позволило бы будущему учителю оценивать целесообразность и необходимость его преднамеренных, специально организованных действий, оценивать их результативность.

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 и предполагает изучение целого ряда специальных дисциплин в соответствии с избранной профессией. Целью преподавания специальных курсов является, прежде всего, приобретение определенного объема педагогических знаний как основы научного познания и оптимального преобразования педагогической действительности, овладение навыками теоретического анализа на уровне междисциплинарных связей педагогики с другими социально-гуманитарными дисциплинами, овладение методами и логикой научных исследований.

Содержание научно-исследовательской части программы определяется индивидуальным планом, который составляет магистрант совместно с научным руководителем. Защита магистерской диссертации является гарантией того, что выпускник приобрел необходимые навыки самостоятельной научно-исследовательской работы с достижением авторского видения педагогических проблем и наличием собственных представлений о наиболее адекватных методах их решения.

Последней ступенью послевузовского образования является аспирантура, имеющая целью подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук. Обучение на данной ступени включает углубленное изучение общеобразовательных и специальных дисциплин, овладение методами и средствами научных исследований, выполнение научных исследований в соответствии с избранной специальностью, систематизацию и обобщение полученных результатов с целью подготовки и защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Поскольку педагогические знания позволяют понять сущностные характеристики педагогического процесса как целостного явления, осознать значимость его эффективной организации, условий протекания, определить место учителя в нем, то и усвоение этого опыта является началом процесса становления будущего педагога. 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, магистранта, аспиранта должны быть сформированы не только теоретические знания, но, главное, эти знания должны стать основой педагогического мышления, выработки педагогической позиции, сформированной способности к саморефлексии.

Заключение. Таким образом, при внедрении многоуровневой системы высшего образования наиболее актуальными становятся вопросы, касающиеся определения направлений совершенствования содержания образования, выявления наиболее эффективных технологий, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата, раскрытие механизма их внедрения в процессе изучения педагогических дисциплин.

Список литературы

1. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск., 2007. – 192 с.
2. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие/ И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО МОНИТОРИНГА В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА

*Е.А. Рудко
Витебск, ВГТУ*

Актуальность проблемы потребительского мониторинга в ВУЗе на современном этапе связана с увеличением требований к качеству образовательных услуг. Сегодня ориентация на потребителя является важным компонентом в организации образовательного процесса, т.к. создание системы взаимодействия ВУЗа со своими потребителями может помочь учреждению образования более четко определять цели своей деятельности и ставить задачи для их достижения. Оценка удовлетворенности потребителей занимает значимое место в СМК университета, так как позволяет получить объективную оценку деятельности университета и

эффективности мероприятий, направленных на повышение качества образовательных услуг.

Целью данной работы является определение целей и задач потребительского мониторинга в СМК университета.

Материал и методы. Методологической основой тезисов является совокупность разработанных в социологии правил и норм разработки, проведения и анализа полученных результатов социологического мониторинга. Для определения целей и задач потребительского мониторинга в ВУЗе были использованы методы анализа и обобщения.

Результаты и их обсуждение. Согласно социологическому словарю, «мониторинг (от лат. monitoring – предостерегающий) – форма организации проведения социологических исследований, обеспечивающая постоянное получение социологической информации о состоянии определенного социологического процесса или социальной информации» [1, 585]. В свою очередь, мониторинг удовлетворенности потребителей – это деятельность руководства или уполномоченных ими лиц по постоянному наблюдению за динамикой состояний удовлетворенности лиц, являющихся потребителями результатов и видов деятельности, входящих в область распространения системы качества университета.

Объектом потребительского мониторинга в ВУЗе выступают внутренние и внешние потребители (студенты, профессорско-преподавательский состав, сотрудники университета, слушатели курсов, магистранты, аспиранты, бывшие выпускники, работодатели, организации – заказчики научно-исследовательских работ).

В свою очередь, предметом потребительского мониторинга является оценка удовлетворенности потребителей процессами и видами деятельности, предоставляемыми университетом. Критериями, по которым потребители оценивают качество деятельности университета, могут быть: оптимизация организации учебного процесса; качество образовательного процесса и условий для научной деятельности и их результат; качество организации воспитательной и внеучебной работы и их результат; качество условий для учебной и трудовой деятельности в университете; комфортность эмоционально-психологического климата; качество научно-практической деятельности и др.

Основная цель системы мониторинга – создание условий для вовлечения потребителей в деятельность по осуществлению контроля над качеством результатов процессов и видов деятельности, входящих в область распространения СМК университета, а также изучение представлений участников образовательного процесса и заинтересованных в нем сторон о качестве и результатах деятельности университета и возможных путях их повышения.

При этом мониторинг призван решать определенный круг методических, научных и информационных задач.

Методические задачи заключаются в разработке и экспериментальной проверке предметной и научно-организационной структуры мониторинга, методов построения и реализации выборки, методов опроса, обработки и анализа данных.

Научная задача мониторинга состоит в использовании получаемых данных для отслеживания и анализа социальной динамики анализируемых процессов.

Решение информационных задач мониторинга предполагает постоянное отслеживание состояния удовлетворенности потребителей образовательных услуг, соизмерение полученных результатов с требованиями и ожиданиями, выявление тенденций их изменений с целью принятия управленческих решений.

Закключение. Таким образом, полученные результаты мониторинга позволяют не только диагностировать образовательный процесс, но и эффективно управлять им. Оценка удовлетворенности потребителей реализованная, как система мониторинга создает условия для вовлечения потребителей в деятельность по осуществлению контроля над качеством услуг, предоставляемых университетом. При этом понятие потребительского мониторинга более широкое, чем контроль, поскольку мониторинг включает в себя и аналитику, и диагностику, и прогнозирование тенденций, и корректировку развития образовательных программ.

Список литературы

1. Новейший социологический словарь / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2010. – 1312 с.

РОЛЬ ВУЗА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Э.И. Рудковский

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Актуальность темы обусловлена тем, что в современных условиях возрастают требования к профессиональным и духовным качествам будущего специалиста. Возможности же для их реализации не всегда соответствуют требованиям времени, наблюдается известный разрыв должного и сущего. Процессы социализации осуществляются в таких общественных условиях, когда уходят в прошлое духовные ценности прежней эпохи. Ныне молодежь находится в информационном поле, которое формируется различными по своей социально-нравственной, политической направленности источниками и агентами. Это не может не сказаться на мотивах, содержании жизнедеятельности молодых людей.

Цель исследования – показать основные факторы социализации личности студента в вузе, сосредоточив основное внимание на содержании и организации учебного процесса.

Материал и методы. В исследовании использованы эмпирические методы социологического опроса студенческой молодежи, а также общелогические и теоретические методы интерпретации полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Современный вуз призван сыграть важную роль в становлении личности будущего специалиста, формировании его духовного мира. Личность, как известно, формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, внутренних и внешних. Реалии современного мира оказывают мощное воздействие на человека. В третье тысячелетие вступило поколение студенческой молодежи с новыми ценностными ориентациями и жизненными установками.

Важнейшая задача высшей школы – формирование творческой, с развитым интеллектом и потребностями в саморазвитии и познании мира личности, обладающей профессиональными знаниями, четкими гражданскими позициями и нравственными убеждениями. Отражая роль вузовской социальной среды в формировании целостной личности студента, необходимо особенно подчеркнуть, что процесс социализации личности будущих специалистов в вузе должен носить комплексный характер:

- охватывать все направления духовного становления личности: нравственное, эстетическое, трудовое, гражданско-патриотическое, политическое воспитание;

- включать не только собственно воспитательные мероприятия во внеучебное время, но и быть органической составной частью учебного процесса;

- субъектами идейно-воспитательного процесса не могут быть только воспитательный отдел университета, кафедры социально-гуманитарных дисциплин (такая практика сложилась еще в советские времена). В него следует более активно вовлекать коллективы всех кафедр и подразделений, молодежные и самоуправленческие студенческие подструктуры вуза.

Среди причин, осложняющих процесс социализации студентов вузов, многие исследователи указывают на известную односторонность, дисгармоничность учебно-воспитательного процесса, когда вместо формирования целостного духовного мира личности, студенты в основном осваивают знаниевый компонент социализации. Процесс социализации включает не только тех, кто обучается и усваивает новые знания, ценности, нормы, но и тех, кто влияет на процесс обучения и воспитания. Среди важнейших факторов социализации студенческой молодежи следует выделить организацию учебного процесса. Здесь следует отметить, что формирование личности будущего специалиста – это не просто чтение лекций на темы морали. Это, прежде всего организация их жизнедеятельности с таким расчетом, чтобы свести к минимуму выбор в сфере общественно нежелательного и увеличить вариативное поле выбора в сфере общественно значимого и полезного.

К основным факторам социализации личности студента в стенах вуза относятся следующие:

- качество учебного процесса, его организации, разнообразие и совершенствование форм стимулирования качественной учебы;

- повышение эффективности всего комплекса воспитательных мероприятий в вузе;

- общественная деятельность, ее эффективность и рациональность, совершенствование работы общественных объединений, преодоление формализма и заорганизованности;

- рациональная организация свободного времени.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что важнейшим направлением деятельности коллектива вуза является формирование духовно богатой, социально-ответственной, с четкими гражданскими и нравственными позициями личности. Значительна роль в социализации личности студентов социально-гуманитарных дисциплин. Важнейшей задачей администрации вузов, кафедр социально-гуманитарных дисциплин является сохранение их значимости в духовном становлении будущих специалистов. Речь идет о повышении качества преподавания, сохранении их места в структуре учебных планов. Как показали исследования, среди факторов социальной ориентации студентов на первом месте находятся их личные наблюдения. Конечно, социально-зрелая и активная личность сама должна взвешивать, оценивать, принимать решения. Но можно ли уповать только на то, что может человек сам во всем разберётся и определит свою гражданскую позицию с учётом общественных интересов. В этом процессе важны и многие другие факторы, среди которых и социально-гуманитарная подготовка в вузе. К сожалению, в настоящее время здесь наблюдается противоречие между должным и сущим: в перспективе многие дисциплины этого цикла вообще исчезнут из учебных планов. Здесь неуместен «технократический» подход к проблеме. В создавшихся условиях важно выйти с наименьшими потерями для всего комплекса работы по формированию научного мировоззрения, философской, нравственной и политической культуры личности. С другой стороны, важно учесть следующие моменты: а) преподавание социально-гуманитарных дисциплин в зна-

чительной степени оторвано от проблем реальной жизни молодых людей; б) определённая часть преподавателей ограничивает свою деятельность лишь трансляцией знаний. Оставляя «в тени» воспитательно-мировоззренческий аспект учебного процесса; в) наблюдается дублирование в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, не соблюдаются порой принципы развивающего обучения. В условиях социальных трансформаций, глобализации происходит переоценка многих, ранее привычных ценностей. Молодежь ныне живет в постоянном информационном поле. Интернет, СМИ (особенно российские) порой формируют потребительскую психологию, культ успеха, материального достатка любой ценой. У отдельных групп молодежи сбивается «нравственный прицел». Вот почему непроходящее значение имеет разностороннее образование. Человек обязан задумываться над тем, что происходит в обществе, в мире, что такое добро, забота, любовь, смысл жизни. Необходимо привлечь хотя бы часть внимания, которое человек уделяет утилитарным вещам, к его внутреннему миру. Важны духовные скрепы общества. Тот, кто плохо знает историю, философию, литературу не может быть добрым, порядочным, гражданином и патриотом своего Отечества.

Заключение. Организация учебно-воспитательного процесса призвана обеспечить условия для реализации возможностей каждого студента в приобретении им не только знаний, но и навыков саморегуляции учебной деятельности, в более широком аспекте – условий для социализации и проявления всего комплекса личностных качеств, востребованных современным обществом.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

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

Взаимодействие между обучающей деятельностью преподавателей и учебно-профессиональной деятельностью будущих учителей – это постоянно действующий фактор образовательной среды университета. Но сегодня эти процессы должны носить инновационный и профессионально развивающий характер.

Обучающая деятельность, направленная на трансляцию знаний, на вербальную интерпретацию понятий вне их систематизации, междисциплинарных взаимосвязей и активного применения знаний – не продуктивна. Только непрерывное повышение качества теоретической и практико-ориентированной учебной деятельности студентов, их интенсивная учебно-профессиональная деятельность на учебных занятиях и на педагогической практике обеспечивают подготовку современного учителя. При этом цели, механизмы и результаты профессионально-педагогического развития преподавателей по своей сущности адекватны целям, механизмам и результатам начального этапа профессионально-педагогического становления будущих учителей. Взаимодействие же преподавателей и студентов осуществляется на протяжении всего периода подготовки специалистов в университете. Сложившийся у студентов стиль взаимодействия будет влиять и на взаимодействия начинающих учителей с другими учителями, руководством школы и работниками районных и городских управлений образования.

Необходимо учитывать, что обучающая деятельность преподавателей базируется на их общекультурном и интеллектуальном потенциале, фундаментальной

научной подготовке, глубоком знании содержания учебных дисциплин, а так же на педагогической компетентности, включающей теоретическую и практическую готовность к обучению и социально-профессиональному воспитанию студентов. Профессионально-педагогическое развитие преподавателей – это самостоятельное направление становления их профессиональной зрелости. Данный вид развития основано на тех же психолого-педагогических механизмах, что и формирование у студентов академических, социально-психологических и профессиональных компетенций.

Материал и методы. В исследовании применялись методы анализа научных источников по философии, психологии, педагогике, в том числе и материалы периодических изданий. Анализировались дипломные работы и магистерские работы, изучались нормативные документы Министерства образования Республики Беларусь. Анализировались материалы анкетного опроса директоров, заместителей директоров школ, гимназий, представителей баз практик, а также выпускников университета (всего приняло участие 829 человек из 23 районов Витебской области и г.Витебска). Проведен сравнительный анализ учебников и пособий по дидактике высшей школы и методикам преподавания университетских учебных дисциплин.

Результаты и их обсуждение. Обоснование актуальности рассматриваемой проблемы обусловило необходимость раскрытия сущности категории «взаимодействие». Философская категория «взаимодействие» отражает взаимную обусловленность и взаимовлияние объектов друг на друга, изменение их состояния и взаимопереход. Объекты выступают как системы, включающие свои элементы, структуры и взаимосвязи между ними, а так же и взаимодействующие с ними среды. В то же время взаимодействие является интегрирующим фактором, способствующим образованию структур подсистем и системы как целого. Структура – это совокупность устойчивых связей между элементами системы, включающая общую организацию предмета, процесса, пространственные и временные расположение частей, что формирует определенную целостность системы.

В процессуальном плане взаимодействия выступают в различных формах: действие и противодействие как отталкивание; действие как притяжение; действие как взаимодополнение.

Взаимодействие определяет отношение причины и следствия. Причина – это взаимодействие между системами и подсистемами, вызывающее изменения во взаимодействующих системах и подсистемах. Следствие – это изменение, появившееся в результате взаимодействия. Сущностная черта связи причины и следствия – необратимый характер этой связи. Взаимодействие же противоположностей, противоречие являются внутренним источником развития и саморазвития систем. Важно подчеркнуть, что развитие (восходящее или нисходящее изменения) выступает как саморазвитие систем.

Раскрытие сущности категории «взаимодействие» и ее системообразующей функции предполагает выявление философско-методологических оснований, обеспечивающих эффективное использование эвристического потенциала рассматриваемой категории (и связанных с ней категориями «система», «структура», «целое») для профессионально-педагогического развития преподавателей и будущих учителей. В роли данных методологических оснований выступают следующие.

1. Познание системы – важный этап взаимодействия между субъектом и объектом. В то же время, познание – это результат изучения внутренних и внешних взаимодействий системы, что выступает основой для ее последующих целенаправленных преобразований.

2. Для системы характерен комплекс взаимодействий. Следует, во-первых, раскрыть типы взаимодействий: взаимодействие с подобными и с противоположными системами, с различными или нейтральными системами, с ближайшей родственной системой, с множеством родственных систем (подсистемами, системой в целом), с качественно отличной от системы средой.

3. Следует учитывать специфику двух отношений взаимодействия: противоречивое взаимодействие (борьба) и непротиворечивое взаимодействие (сотрудничество). Отношение борьбы (самосохранение, развитие, функционирование одной стороны за счет другой, подавление другой стороны) находится в диалектическом единстве с отношением сотрудничества (взаимодополнение, упрочение, обогащение, поддержка, гармония).

4. В изучении взаимодействий существенная роль принадлежит внутреннему единству системы. Его сформированность означает, что элементы системы активно взаимодействуют между собой и они могут вступать с другими системами в отношения борьбы или сотрудничества. Единство реализуется как связь борющихся систем, как связь нейтральных систем и как процесс, объединяющий системы, укрепляющий их взаимосвязь, взаимодополнение, обеспечивающих их взаимопомощь в противодействии другим системам. Единство – это сущностная черта любого взаимодействия, и оно может быть динамичным, устойчивым, переменным, постоянным, более или менее прочным.

5. Ключевая категория в развитии систем – противоречие. Противоречие – это взаимодействие противоположных сторон и тенденций развития систем. Противоположные стороны и тенденции находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении. Взаимодействие противоречий всегда развивается, оно подвижно и динамично. Вычленяют противоречия: внутренние и внешние; основные и неосновные; антагонистические и неантагонистические; необходимые и случайные. Анализ сущности противоречий – это и есть анализ развития систем, выступающее как процесс возникновения, движения и разрешения противоречий.

Заключение. Анализ сущности и содержания выявленных философско-методологических подходов ориентирует на вычленение категориальных понятий педагогического уровня методологии и раскрытие их сущности.

Категориальные понятия – «педагогическая система», «педагогическая деятельность», «педагогический процесс». Педагогическую систему понимают как упорядоченное, дифференцированное и целостное множество взаимосвязанных элементов и их взаимодействий. Ее эффективность обусловлена реализацией таких принципов как структурности, интегративности, оптимальности, функциональности (совместное рассмотрение структуры и функций) и автономности.

Целостной динамической системой выступает педагогический процесс. Его системообразующий фактор – цели образования. Основные свойства педагогического процесса: целенаправленность, двусторонность, целостность. Педагогический процесс функционирует и развивается в рамках определенной воспитательной системы и его назначение – непрерывное совершенствование этой системы. Более широким понятием чем «педагогический процесс» является понятие «педагогическая деятельность». Структура педагогической деятельности включает следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательно-конструктивный. Педагогическую деятельность отличают целенаправленность, мотивационность, предметность, результативность. Она носит коллективный и поисково-творческий характер.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ПЕРВЫХ ЭТАПАХ УЧЕБЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Ю.М. Чирвоная
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

С каждым годом наиболее остро встает вопрос качества знаний, полученных в университете, для успешной работы востребованного молодого специалиста, особенно в отраслях науки, оказывающих немаловажное влияние на развитие научно-технологического прогресса. Часто происходит так, что работодатели берут молодого специалиста, познакомившись с ним либо на распределении, либо, в лучшем случае, на производственной практике. В результате чего ожидания одной и второй стороны не всегда оправдываются. Для качественной работы желательно, чтобы работодатель мог оценить возможности будущего специалиста еще на начальном этапе его подготовки в университете, чтобы спланировать практику и последующее трудоустройство для него.

Целью данного исследования является анализ и обобщение результатов успеваемости студентов физического факультета научно-педагогического направления, а также поиск инструмента оценки профессиональных качеств на основе результатов экзаменов по общепрофессиональным, социально-гуманитарным и естественнонаучным группам дисциплин.

Материал и методы. В работе использовались данные, полученные из зачетно-экзаменационных ведомостей физического факультета за период с 2003 по 2012 годы. Данные обрабатывались с помощью программ Microsoft Office Excel и LibreOffice Calc. На основе учебных планов исследуемых специальностей все данные были обобщены и структурированы по группам дисциплин. При использовании графического и статистического анализа данных была выявлена определенная закономерность оценок.

Результаты и их обсуждение. Анализируя данные об оценках, полученных студентами по четырем блокам дисциплин, было замечено, что существует зависимость оценок по дисциплинам специализации от успеваемости по общепрофессиональным, социально-гуманитарным и естественнонаучным группам дисциплин. Была выдвинута гипотеза, что можно уже на первом курсе по результатам экзаменов предположить, какой уровень подготовки специалистов будет в итоге.

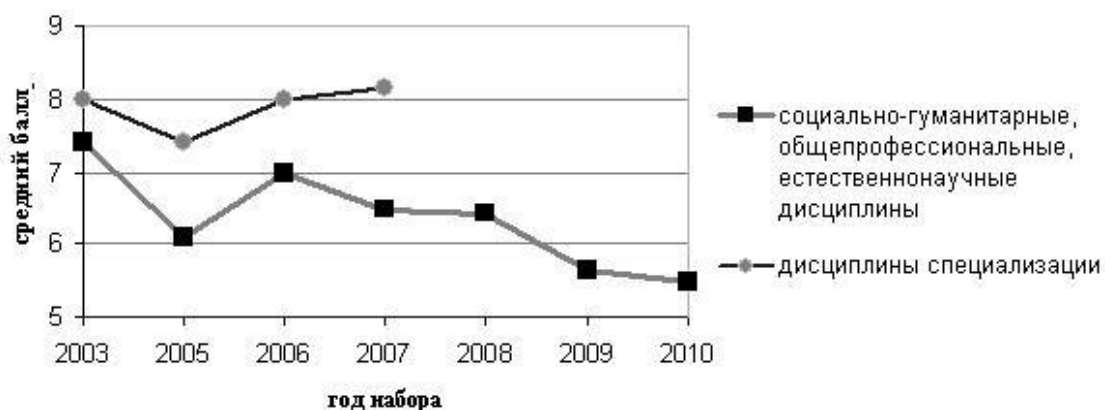


Рис. Диаграмма средних показателей успеваемости студентов физического факультета

Для этого наиболее подробному анализу были подвергнуты данные экзаменационных сессий первых курсов и оценок, полученных этими же студентами впоследствии по дисциплинам специализации.

Из диаграммы прослеживается зависимость успеваемости студентов по дисциплинам специализации от других дисциплин уже на первом курсе. Положительная корреляция полученных результатов позволяет уже даже на данном этапе исследования прогнозировать результаты изучения дисциплин специализации с достаточно высокой точностью. Это говорит о том, что более детальное изучение успеваемости по отдельным курсам позволит построить еще более точные прогнозы.

Заключение. Полученное исследование позволяет нам не только проанализировать существующую ситуацию на физическом факультете в плане успеваемости студентов и усваиваемости ими учебных дисциплин, но и своевременно скорректировать процесс обучения и подготовку по отдельным дисциплинам. Ранее мы получили уже результаты влияния школьной подготовки на успеваемость в университете по исследуемому факультету и пришли к выводам о недостаточно высоком уровне школьных знаний [1]. Поэтому, если построить иерархическую модель взаимосвязи дисциплин специализации от других дисциплин вплоть до 1 курса и выявить слабые места подготовки абитуриентов, а впоследствии студентов, а также определить дисциплины, которые наиболее влияют на подготовку специалиста, то можно скорректировать учебный процесс, перенаправив учебно-методические ресурсы для более качественного обучения.

Список литературы

1. Ключников, А.С. Основные компоненты выпускного резюме молодого специалиста и пути его совершенствования / А.С. Ключников, Ю.М. Чирвоная // Вестник Витебского государственного университета, - 2012 - №5(71), с. 84-87.

РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*И.А. Шарапова, В.М. Минаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

На этапе профессиональной подготовки будущего педагога в вузе завершается становление и начинается активное развитие его творческого потенциала. Развитие творческого потенциала педагога являются процессами, инициируемыми признанием творчества как ценности и профессиональной необходимости. Актуализация субъектности педагога позволяет рассматривать и оценивать данные процессы в соответствии с логикой такого многомерного явления, как творческое саморазвитие, и выделять в них взаимосвязанные стадии самоидентификации, самоопределения и самореализации. Специфика протекания каждой стадии зависит от стремлений и действий личности, а также от многовариантного сочетания обстоятельств ее жизнедеятельности.

В связи с этим цель исследования – представление опыта педагогического факультета по формированию творческого потенциала будущих педагогов.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследуемой проблемы, логико-дедуктивный метод, восхождение от абстрактного к конкретному), эмпирические методы (педагогическое

наблюдение, изучение документов и результатов деятельности студентов), обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Анализ образовательно-воспитательного процесса факультета позволяет констатировать, что решению вышеобозначенной проблемы придается большое значение и осуществляется многоаспектная деятельность. Обратимся к конкретным примерам.

Так, при формировании творческого потенциала студентов используются как традиционные, так и инновационные педагогические технологии: студии, мастерские творчества, смотры, конкурсы, олимпиады, реальная и виртуальная образовательные среды.

Формы, активизирующие творческое «Я» студентов и преподавателей – это мастерские творчества. Они традиционно проводятся преподавателями вуза, а также работниками учреждений образования (как правило, выпускниками педагогического факультета), добившихся высоких показателей в профессиональной деятельности. Их тематика весьма разнообразна: «Дыхательные упражнения и развитие артикуляционного аппарата в вокально-хоровом воспитании», «Психологические аспекты организации взаимодействия в системе «родитель – воспитатель», «Саморегуляция эмоционального состояния педагогов» и др. Каждое занятие насыщается разнообразными творческими заданиями, тренингами и играми, дискуссиями. Опыт показывает, что работа таких «мастерских» дает положительный результат в подготовке студентов к творческой профессиональной деятельности. Будущие педагоги увлеченно и с живым интересом принимают участие в решении круга проблем, обозначенных педагогом-мастером. В тоже время они учатся импровизировать, находить ответы на вопросы, делать открытия, осмысливают свои ценностные ориентиры и установки.

Развитию и формированию творческого потенциала будущих педагогов способствует участие студентов в олимпиадах и конкурсах.

С 2010 года на факультете проводятся конкурсы «Сердце отдаю детям», «На лучшего студента-практиканта» во время производственных практик. Разработаны положения конкурсов, которые определяют цель, задачи, символику, девиз, участников, правила, сроки проведения и критерии оценки педагогической деятельности. Основная цель этой формы работы – выявление талантливых, творчески работающих студентов, их поддержка и поощрение.

Творчество проявляется в выборе ключевых идей очередного конкурса и обновлении содержания конкурсной программы в процессе подготовки и воплощении замысла.

Эти конкурсы дают уникальную возможность студентами расширять диапазон профессионального общения, развить навыки их практической и творческой деятельности, а также способствуют повышению престижа педагогической профессии, пониманию высокого предназначения педагогического труда.

С большим энтузиазмом студенты принимают активное участие в разнообразных творческих проектах «Аукцион педагогических идей», «Как соотносятся традиции и новации в педагогике и психологии», «Эвристическое обучение», «Проектное обучение» и др. Их цель – пропаганда педагогической профессии, повышение ее статуса, а также вовлечение большого количества студентов в активную педагогическую деятельность, стимулирование их творческих достижений. Целенаправленная и систематическая работа со студентами по вовлечению в реализацию творческих проектов начинается уже с первого курса.

Ежегодно на факультете проводится проект-презентация «Виват, первокурсник!». Студенты проявляют фантазию, демонстрируют свои творческие способности, оценивают сокурсников.

Проектная деятельность студентов старших курсов требует от них серьезных психолого-педагогических знаний, в том числе знание педагогики и психологии творчества, проявление таких качеств, как смекалка, находчивость и творческий поиск.

Продуктом совместной творческой деятельности преподавателей, сотрудников и студентов педагогического факультета явилось создание мультимедийного музыкально-образовательного проекта «С любовью к Витебщине». Он включает содержательные сведения о нашей малой Родине – Витебской земле, ее архитектурных памятниках, площадях, культурном наследии, традициях и людях, прославивших наш край.

Творческий подход необходим и при подготовке таких факультетских проектов-мероприятий как «Неделя факультета», «Новогодняя сказка», «Все лучшее детям» и т.д.

Развитию творческого потенциала студентов способствуют учебные и производственные практики. Студенты участвуют в проблемных семинарах, «круглых столах», посещают открытые уроки. Как правило, изучают инновационный педагогический опыт, работая в творческих группах, оформляя результаты исследования (доклад, статья, тезисы, наглядный материал, презентация и др.)

На факультете широкое применение находят информационные и компьютерные технологии, которые требуют творческого подхода. В качестве иллюстрации приведем внедрение виртуальной образовательной среды в системе Moodle. Ее основой является виртуальная реальность – (от лат. *virtus*-мнимый, воображаемый), представляющая собой построенную с помощью компьютерных средств информационную модель реальной педагогической деятельности. В настоящее время виртуализм, рассматривается, как новый тип реальности, порожденный практикой использования инновационных технологий. Эти технологии повышают эффективность студенческого труда, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительных знаний по предметам, осознается выбор профессии.

Важная роль в формировании творческого потенциала студентов отводится социокультурному пространству.

В связи с этим, преподаватели используют возможности учебного здания факультета как памятника конца XIX века, расположенного в исторической части города, вблизи находятся также памятник известному белорусскому писателю В.А.Короткевичу, музей им. Ф.М.Шмырева, областная Доска почета, Витебская областная филармония, площадь В.И. Ленина, городской сквер.

В учебном корпусе созданы все условия для повышения качества образования и развития творческих способностей будущих педагогов: создан музей истории педагогического факультета, имеются актовый и тренажерный залы, компьютерный класс, специализированные аудитории и т.д.

Заключение. Включенность в описанные виды деятельности расширяет знания студентов о мире, человеке, развивает воображение, профессиональную пластичность. Перевод творческого потенциала студентов в состояние актуализации является одним из существенных факторов, который определяет качество образовательно-воспитательного процесса и будущую профессиональную деятельности выпускников.

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

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

Государственной программой развития высшего образования на 2011–2015 годы в Республике Беларусь предусмотрено приведение качества подготовки специалистов с высшим образованием в соответствие с требованиями современного уровня инновационного развития отраслей экономики и социальной сферы, создание условий для развития способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, ее идейно-нравственного воспитания. Планируется решения ряда задач, среди которых особое значение придаётся повышению качества фундаментальной и специальной подготовки специалистов с высшим образованием, их готовности генерировать новые идеи, создавать и внедрять инновационные разработки в производство и социальную сферу.

Это требует от учреждений образования, в первую очередь, усиления внимания к самостоятельной работе студентов, целью которой является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности. Самостоятельная работа студентов способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать опыт организации самостоятельной работы студентов с использованием виртуального образовательного пространства на историческом факультете ВГУ имени П.М.Машерова.

Материал и методы. Источники исследования – теоретические и методические публикации, посвященные внедрению и использованию информационных технологий в образовательном процессе, непосредственный опыт работы. Использован системный анализ научной литературы по теме исследования, методы систематизации, обобщения, моделирования.

Результаты и их обсуждение. На историческом факультете ВГУ имени П.М.Машерова подготовка специалистов ведется на дневной и заочной формах обучения по пяти специальностям: История. Дополнительная специальность; История; Теология; Музейное дело и охрана историко-культурного наследия (по направлениям); Библиотековедение и библиография (по направлениям).

Основной целью работы по подготовке кадров является выпуск конкурентоспособного специалиста. Это требует, в первую очередь, усиления внимания к самостоятельной работе студентов. Её значение возрастает в связи с тем, что в настоящее время в учебных планах подготовки специалистов уменьшается объем аудиторных занятий, что приводит к увеличению доли самостоятельной учебной деятельности студентов. Для эффективной организации самостоятельной работы студентов на факультете создана виртуальная образовательная среда, являющаяся отражением учебной и научной деятельности информационного пространства вуза.

Виртуальная образовательная среда представляет собой интеграцию педагогических, учебно-методических, программно-технических, информационных и других ресурсов для переноса значительной части образовательной деятельности в виртуальное пространство.

Составными частями данной среды являются информационные ресурсы университета, научной библиотеки, деканата исторического факультета и кафедр. На уровне факультета виртуальная образовательная среда представлена информа-

цией о графике самостоятельной работы и ее контроля по факультету в целом, днях самостоятельной работы на семестр.

На уровне факультета виртуальная образовательная среда представлена базами данных:

- преподавателей (содержит данные о преподавателях, их научных интересах);

- студентов (содержит данные о студентах);

- о порядке изучения и содержании конкретных дисциплин учебных планов (модули учебной дисциплины (или межпредметные модули), включающие учебный материал для самостоятельного освоения и методический блок, который состоит из заданий и указаний по их выполнению; программный материал, пособия, материалы, как в печатном, так и в электронном варианте; методические рекомендации, пособия по организации самостоятельной работы студентов; задания для самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам (выделяются разделы, темы, отдельные вопросы и ведущие идеи для самостоятельного изучения, даются вопросы, тесты для самопроверки и самоконтроля, определяется трудоемкость выполнения заданий, сроки и формы отчетности; тематика и примерное содержание контрольных и курсовых работ и др.)

- учебного процесса (содержит данные, в том числе статистические, об учебном процессе);

- записей (содержит данные о событиях, связанных с учебной деятельностью)

Заключение. Подготовка специалиста сегодня сопряжена с необходимостью решения не только проблем организационно-технического и финансового характера, но и во многом методического порядка. Это объясняется как необходимостью постоянного обновления учебных и научных материалов, так и невозможностью проведения обучения только по традиционной схеме «преподаватель-студент-учебник». Виртуальная образовательная среда открывает возможность для перехода к технологиям смешанного обучения, дает возможность внедрения инновационных образовательных технологий, накопление собственного электронного образовательного контента, персонализированного взаимодействия студента и преподавателя через среду организации электронного обучения, что способствует активизации самостоятельной работы студентов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

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

Многие исследователи подчеркивают сензитивность дошкольного и младшего возраста для ряда психических новообразований. В период 5-9 лет происходят существенные перемены в когнитивном, личностном развитии. Значительные сдвиги наблюдаются и в эмоциональной сфере детей: происходит дифференциация чувств, совершенствуется эмоциональная регуляция. Однако, как показывает практика образовательных учреждений, эмоциональная насыщенность и динамичность жизни в современном мире создают значительные психические нагрузки. Наиболее уязвимыми являются дети, поскольку организм и психика ребенка еще не обладают достаточной устойчивостью, очень сильно восприимчивы к воздействию среды.

Психические состояния определяются как сложные системно-структурные образования, характеризующиеся определенной динамикой развития, сменой состояний, пространственной организацией, а также интенсивностью проявления [1]. При достаточном многообразии подходов к классификации эмоциональных состояний в своем исследовании мы рассматривали деление на позитивные (благоприятные) и негативные (неблагоприятные). Благоприятные эмоциональные состояния способствуют личностному развитию и включению в продуктивную деятельность, повышают психическую активность, позитивно влияют на самооценку. Негативные эмоциональные состояния вызывают ощущение дискомфорта, сковывают инициативу.

В исследованиях Н.М. Неупокоевой, В.В. Сорокиной, Л.В. Тарабакиной, О.В. Хухлаевой отмечено, что негативные эмоциональные состояния (гнев, страх, тревога, тоска и др.) и соответствующие им формы поведения (плаксивость, апатия, зажатость), а также нарушение общих свойств эмоциональной регуляции (ситуативности, избирательности и др.) выступают как основные признаки нарушения эмоционального развития, которые сказываются на социальной адаптации и личностном становлении ребенка [2].

Негативные эмоциональные состояния, влияя на поведение ребенка, накладывают отпечаток на его опыт и, как следствие, воздействуют на весь ход последующего развития, формируя «негативно окрашенную» жизненную позицию, препятствуя его личностному становлению. Длительное проявление негативных эмоциональных состояний, их закрепление приводят к формированию отрицательных качеств личности, что серьезным образом сказывается на дальнейшем развитии и становлении личности ребенка.

В нашем исследовании в качестве негативного эмоционального состояния мы рассматриваем страх. Страх как психологическая категория находит свое толкование в разных психологических традициях (психоанализ, когнитивная, гума-

нистическая теории, теории социального научения и др.). А.И. Захаров определяет страх как аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека [3].

Таким образом, такое негативное эмоциональное состояние как страх является весьма существенной детерминантой, препятствием на пути развития эмоциональной сферы личности ребенка.

Целью данной статьи является анализ проявления страха как негативного эмоционального состояния.

Материал и методы. Материалом исследования послужили результаты констатирующего эксперимента, проведенного на базе УО «Витебский государственный общеобразовательный детский сад №84», УО «Государственная гимназия №5 г. Витебска». Испытуемыми являлись дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в количестве 40 человек, а также дети младшего школьного возраста (1-е классы) в количестве 40 человек. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Страхи у детей» (автор Захаров А.И.) и проективная методика «Нарисуй свой страх».

Результаты и их обсуждение. В процессе анализа полученных данных нами было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста отмечается видовое разнообразие страхов. При этом у детей доминируют страхи сказочных персонажей, чудовищ, темноты. Также распространены страхи одиночества и нападения, неожиданных резких звуков, врачей, уколов. В меньшей степени представлены страхи пред сном, оружия, стихийных бедствий, сделать что-либо плохо. Исследование показало, что у первоклассников страхи гораздо более разнообразны. У детей преобладают страхи огня пожара, войны. Доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. Кроме этого, у первоклассников отмечается снижение страхов, преобладающих у испытуемых дошкольного возраста: страха животных, сказочных персонажей, темноты.

У дошкольников и учащихся первых классов преобладают страхи чудовищ, животных и темноты. Однако у первоклассников выявлены также страхи одиночества, нападения, смерти, войны, пожара, неудачи. Это позволяет сделать вывод о большем видовом разнообразии страхов у учащихся первых классов по сравнению с детьми дошкольного возраста. Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. Страхи учащихся первых классов более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии.

Нами было установлено, что большое значение приобретают страхи, обусловленные сменой социального статуса и ростом ответственности за свое поведение: страх опоздать, сделать что-либо плохо, страх наказания. Таким образом, можно сделать вывод о том, что страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. Страхи учащихся первых классов более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии.

Спектр эмоциональных состояний, типичных для детей дошкольного и младшего школьного возраста, достаточно широк. Нередко среди них существенное место занимают не только положительные, но и негативные эмоциональные состояния. Позитивные эмоциональные состояния стимулируют проявления активности, рост познавательных интересов, самостоятельность ребенка, благопри-

ятно сказываются на его развитии. Негативные эмоциональные состояния, напротив, укрепляют в ребенке неуверенность в себе, снижают познавательную активность, оказывают неблагоприятное воздействие на его развитие.

Заключение. Эмпирическое исследование показало, что существуют различия в характере проявления страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. У старших дошкольников среди преобладающих видов страха отмечены страх чудовищ, животных, темноты, однако имеется ряд разительных различий касательно распределения, динамики и разнообразия страхов. У первоклассников страхи гораздо более разнообразны. Доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. У них, по сравнению со старшими дошкольниками, отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, у первоклассников заметно снижается количество страхов чудовищ, животных, темноты.

Список литературы

1. Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: КГУ, 1991. – 167 с.
2. Рогачева, О.В. Влияние негативных эмоциональных состояний на личностное развитие младшего школьника / О.В. Рогачева // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2008. – №7. – С. 23–27.
3. Захаров, А.И. Неврозы у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович

Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Вопрос об общечеловеческих ценностях и социально значимой мотивации является актуальным в любое время, так как общество всегда нуждалось в людях творческих, способных на духовное, научное и культурное возрождение. С возникновением самостоятельного государства в нашей стране, с развитием рыночных отношений, эгоцентрической и прагматической ориентации, в связи с угрозой исчезновения позитивной творческой индивидуальности и утраты общечеловеческих ценностей возникает острая потребность в личностях, способных творить себя и содействовать развитию и творчеству других людей.

В результате исследований последних лет обнаружилась определенная динамика изменений в ценностных ориентирах. Если к концу XX века в белорусском обществе наблюдалось смещение акцентов в сторону прагматических ориентаций, то в последние несколько лет обнаружена тенденция к определенному возрастанию значимости гуманистических ценностей. Другими словами, в современном белорусском обществе направленность деятельности личности приобретает не столько эгоцентрический, сколько альтруистический аспект, а гуманистическая и индивидуалистическая ориентация личности при гармоничном сочетании отражаются в стремлении к самореализации

В данном контексте возникает вопрос о том, каким образом можно способствовать актуализации и развитию просоциальной направленности личности в со-

ответствии с динамикой социальных изменений и выраженной ориентацией общества на социальный престиж и успешность.

Одним из оптимальных средств развития просоциального поведения, по нашему мнению, является социально-психологический тренинг. Психологические формы работы, представляя собой средство развития просоциального поведения, делают возможным сохранение в нашем обществе людей, способных удерживать гуманистические ценности, необходимые для сохранения культуры в целом.

Цель: показать, что социально-психологический тренинг является оптимальной интерактивной технологией развития просоциального поведения.

Материал и методы. В экспериментальном исследовании приняли участие 150 человек в возрасте от 17 до 25 лет. Это студенты учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» и ВФ УО ФПБ «Международный университет МИТСО», посещавшие учебные занятия, индивидуальные консультации и психологические группы. Из них 60 человек последовательно прошли все три этапа социально-психологического тренинга. Данная выборка респондентов позволила исследовать динамику изменений составляющих просоциального поведения в рамках социально-психологического тренинга. Выборку составили студенты 2-5 курсов физического факультета, факультета социальной педагогики и психологии, факультета белорусской филологии и культуры ВГУ им. П.М. Машерова (95 человек) и студенты 2-4 курсов факультета экономики и права (55 человек).

Еще 60 человек из всей выборки вошли в контрольную группу – это те студенты, которые находились в привычном повседневном ритме жизнедеятельности, и не участвовали в социально-психологических тренингах.

Результаты и их обсуждение. Для определения значимости различий, возникающих в уровне самоактуализации у участников социально-психологического тренинга на протяжении всего исследования (от начала программы до последнего этапа), мы используем критерий X^2 Фридмана. Значимые изменения прослеживаются в шкалах поддержки ($X^2 = 40,8$ при $p = 0,01$), гибкости поведения ($X^2 = 31,4$ при $p = 0,01$), сензитивности ($X^2 = 27,79$ при $p = 0,01$), креативности ($X^2 = 20,86$ при $p = 0,01$), принятия агрессии ($X^2 = 17,76$ при $p = 0$) и ценностных ориентаций ($X^2 = 8,74$ при $p = 0,01$). Значимых изменений в шкалах ориентации во времени, спонтанности, самоуважения, самопринятия, оценки природы человека, синергичности, контактности и познавательных потребностей не обнаружено. Значимых изменений в результате исследования уровня самоактуализации у студентов контрольной группы не выявлено.

Для более детального изучения изменений, возникающих в уровне самоактуализации отдельно на каждом этапе социально-психологического тренинга, мы используем G-критерий знаков. То есть мы исследуем изменения, возникающие в рамках каждого тренинга, сравнивая результаты в уровне самоактуализации до и после тренингов «Психосинтез», «Коммуникация» и «Целеполагание». Также G-критерий знаков мы используем для определения значимости различий между первым замером – до тренинга «Психосинтез» и последним. Полученные данные представлены в таблице 1.

Подводя итог анализа данных исследования уровня самоактуализации можно указать на следующие изменения. Социально-психологический тренинг способствует появлению у студентов стремления быть независимой личностью, обладающей «внутренней поддержкой»; формированию способности руководствоваться и реализовывать ценности самоактуализирующейся личности. Осознавать свои потребности и чувства, принимать негативные проявления. Другими слова-

ми, у участников программы начинают проявляться личностный потенциал, качества самореализующейся личности и соответственно составляющие просоциальной направленности. При этом каждый тренинг вносит свой вклад в это развитие.

Таблица 1

Показатели значимости изменений уровня самоактуализации на каждом этапе исследования по G-критерию знаков при $p = 0,01$.

Шкалы	1 этап	2 этап	3 этап
Шкала поддержки	G = 9,03	G = 20,1	G = 3,06
Шкала ценностных ориентаций	G = 5,7	G = -0,3*	G = 6,2
Шкала гибкости поведения	G = 4,3	G = 14,5	G = 3,07
Шкала сензитивности	G = 8,05	G = -1*	G = 18,6
Шкала самоуважения	G = 1,3	G = 0,7*	G = 1,24
Шкала принятия агрессии	G = 5,6	G = 7,8	G = 3,5
Шкала креативности	G = 0,5*	G = 5,16	G = 1,4
Шкала спонтанности	G = 3,8	G = 0,3*	G = 0,1*

Примечание: * - значимых изменений не обнаружено.

В целом мы можем сделать вывод, что комплексный социально-психологический тренинг способствует актуализации и развитию составляющих самоактуализирующейся личности, что служит основой для формирования просоциальной направленности.

Заключение. Наиболее значимым результатом исследования является то, что просоциальное поведение представляет собой ресурсную модель и что ее развитие осуществляется через прохождение социально-психологического тренинга. Такое понимание позволяет более целостно и содержательно исследовать процесс достижения просоциального уровня развития личности.

Проведенное нами исследование не исчерпывает возможностей выбранного подхода к пониманию проблемы просоциального поведения и открывает пути для дальнейшей исследовательской и практической деятельности в различных областях социально-психологического пространства. В связи с актуальностью рассматриваемого вопроса целесообразно исследовать, какие дополнительные психологические методы и средства могут способствовать развитию просоциальной направленности, какие из них являются наиболее подходящими в разные возрастные периоды.

Можно предположить о существовании различий в моделях и стратегиях просоциального поведения в зависимости от сферы социального пространства и масштабности решаемых задач. Интересным является изучение детерминант выбора человеком сферы (социальной, межличностной, семейной и проч.) и способа реализации гуманистической направленности, влияния различных форм просоциального поведения на саму личность, механизмов компенсации и гиперкомпенсации, связи просоциальной направленности с темой лидерства и проч.

ПСИХОДИАГНОСТИКА СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ

*Н.Р. Кабанова
Витебск, ВГППЛ*

Определение психологических особенностей в развитии индивидуумов в юношеском возрасте особенно актуально в плане поиска ими своего места во взрослом мире (жизненной цели), развития и становления личности, выбора бу-

дущей профессии, расширения диапазона специальных ролей и связанных с ними собственных интересов и личной ответственности.

Цель исследования: оценка психологического состояния и особенностей психологического развития учащихся политехнического лицея.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Витебский государственный политехнический профессиональный лицей». В исследованиях приняли участие 73 учащихся лицея (девушки, возраст 16-17 лет).

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, анкетирование, статистические методы обработки результатов исследований. Для оценки психологического состояния и особенностей психологического развития учащихся лицея использовался цветовой тест М.Люшера [1]. Сочетание цветов (синего, зеленого, оранжево-красного, светло-желтого, фиолетового, коричневого, черного, серого) попарно в определенном порядке характеризует свойства личности, черты и особенности характера индивидуума.

Результаты и их обсуждение. Как показали проведенные исследования стрессовое состояние испытывают – 55,6% учащихся, что отражает их сомнение в успехе, боятся дальнейших неудач, отказываются от разумных компромиссов – 24,3%; разочарованы в ожидаемой ситуации, эмоционально возбуждены – 11%; подавляют в себе биологические и сексуальные потребности – 7,4%; испытывают эмоционально-негативные переживания – 24,7%; стремятся скрыть чувство беспокойства, тревоги разочарования, бесперспективности – 10,2%; стремятся уйти из подчинения и заурядности, негативно относятся к различным запретам – 25,3%.

Часть испытуемых (20,7%) стремится выйти из неблагоприятной ситуации и надеется на хорошие перспективы в будущем. При этом, оптимистическую жизненную позицию занимает 40,3% исследуемых, что связано с активным стремлением к успеху (цели), преодолением ряда преград в деятельности, высокой ее оценкой, принятием самостоятельных решений – 23,1%; желанием признания и популярности – 4,1%; упрямой настойчивостью в утверждении реальности выбранных целей и стремлении их достичь, не смотря на обстоятельства, вынуждающие к компромиссу – 3,7%; активным стремлением к престижу – 3,7%; при этом недостаточно настойчивы и нетерпеливы – 5,8%.

Стремятся к общению с людьми, выражающими им признание и уважение – 3,8% исследуемых; проявляют высокие эмоциональные притязания, желают быть вовлеченными в близкие отношения без высокой ответственности со своей стороны – 7,8%; не удовлетворены взаимоотношениями с окружающими из-за повышенного уровня притязаний – 8,7%; испытывают небольшое беспокойство в связи с повышенным вниманием к реакциям окружающих на свои поступки – 12,3%; чувство неудовлетворенности, одиночества, трудности в достижении сотрудничества, желательной гармонии испытывают – 5,7%; стремятся к сотрудничеству в роли ведомого, но на основе взаимопонимания – 17%; эмоционально не удовлетворены, самоограничены, ищут поддержку – 5,3%; при этом подвержены постороннему влиянию – 3%; испытывают небольшое беспокойство, потребность в тонком окружении, стремятся к эстетическому – 7,6%; повышенной чувствительностью и отзывчивостью, стремлением найти поддержку близкого, понимающего их человека обладают 1,8% учащихся.

Проявляют настороженность 30,4% исследуемых, что связано с желанием произвести впечатление и выраженным влечением к противоположному полу (25,5%) вне зависимости от степени эмоционального контакта; уступчивы к притязаниям – 2,5%; богатое воображение, чувствительность, высокая реактивность в возникновении интереса у 8,7% учащихся; проявляют осторожность и сдержан-

ность в интимных, эмоциональных отношениях – 5%; обладают повышенной чувствительностью, потребностью в подобном себе партнере – 3,8%; излишняя капризность при их выборе и в отношениях с ними у 5,6%; повышенная взыскательность к партнеру в эмоциональных отношениях и в то же время стремление к собственной независимости, что препятствует контакту у 6,6%; неспособны к взаимопониманию, к взаимной привязанности 3,8%.

Стремятся к компромиссу, чтобы не потерять поддержки из сочувствия – 5,8%; 6,8% не желает преодолевать возникшие трудности, ищут более спокойную обстановку; чувство удовлетворенности, спокойствия, нежелание участвовать в конфликтах, в стрессе характерно для 5,7% учащихся; стремятся уйти от сложных проблем, а не бороться с ними – 19,5%; чувствуют огорчение из-за невозможности преодолевать препятствия (фрустрация), отказываются от активной деятельности, желают покоя 5,8%; создают видимость, что «все в порядке», приспосабливаются к обстоятельствам – 3,1%; эмоционально заторможены с чувством бессилия преодолеть препятствия, готовы идти на уступки – 2%.

Мнительность и тревожность, неадекватная оценка среды стремление к самооправданию отличает 15,2% учащихся; дискомфортны в связи с замкнутостью, ограниченной коммуникативностью, препятствующими установлению желаемых легких связей – 6,7%; стремятся к инициативе в достижении лидерства – 4,8%; стремятся к бескомпромиссному достижению эгоистических целей – 8,7%; равнодушны к эмоциональной оценке событий в связи с эгоцентричностью – 5,8%; чувство обиды, злости, стремление к жестокости, авторитетности в отношениях – 7,5%; чувство неуверенности, страха не достичь желанной цели испытывают – 6,7% учащихся; проявляют раздражительность эгоизм, небрежное отношение к возможным негативным последствиям – 10,7%; обстоятельства стесняют и ограничивают действия – 4,8%; напряженность и тревога под маской уверенности и беспечности у 7,6% учащихся; стремятся подражать чтобы правильно поняли и оценили, но при этом испытывают ощущение одиночества из-за эксцентричности – 4,7%.

Заключение. Проведенные исследования позволили выделить три группы характеров, характеризующих свойства личности: а) негативные (им подвержены – 45% испытуемых); б) позитивные (29%); в) промежуточные (26%).

Отсюда следует, что негативные тенденции в развитии личности преобладают над позитивными. Это свидетельствует о том, что определенные отрицательные внешние обстоятельства оказывают влияние, на формирование внутреннего духовного мира личности. У людей в молодом возрасте психические процессы особенно изменчивы, поэтому особое внимание необходимо уделять формированию у них активной оптимистической жизненной позиции.

Список литературы

1. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. – М., Владос, 1999. – Т. 1. – С. 216-231.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*И.В. Казаченок
Витебск, ВГИПК*

Профильное обучение является центральной частью профессиональной подготовки учащихся средних специальных учебных заведений. Профильное обучение содействует личности в выборе области деятельности (на основе учета инди-

видуальных особенностей) и предоставлении возможности осуществить профессиональную пробу, результатом чего должны стать уверенность в правильности профессионального выбора и получение избранной профессии. В связи, с чем целью статьи является обеспечение психологического сопровождения профильного обучения в средней профессиональной школе.

Результаты и их обсуждение. В современном обществе перед молодым поколением стоит сложная проблема адаптации. Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности. Особенно важна нормальная адаптация при переходе человека из одной социальной ситуации развития в другую. Именно от того, насколько быстро пойдут адаптационные процессы, насколько легко вчерашний школьник сможет выработать оптимальный режим учебной деятельности и навыков работы, зависит не только его успех в овладении профессиональными знаниями и умениями, но и его социально-психологическое, психическое и соматическое благополучие. А добиться эффективности учебного процесса можно за счет: 1) создания единой организационно-педагогической системы управления на основе синергетических принципов; 2) комплексного подхода к учебной, научно-методической, воспитательной, производственной деятельности; 3) реализации разноуровневых, вариативных образовательных программ и услуг; 4) формирования единого информационного пространства; 5) внедрения системы профессионального самоопределения студентов; 6) психолого-педагогического сопровождения процесса.

Специально организованное психологическое сопровождение, посредством которого происходит активное вовлечение человека в процесс личностного, профессионального и социального самоопределения на этапе профильного обучения и подготовки к профессии, способствует трансформированию внешних профессиональных мотивов во внутренние, формированию профессиональной направленности, что в свою очередь способствует полноценной реализации профессионально-психологического потенциала личности, созданию в рамках объективно данной учащемуся социально-педагогической среды, условий для его адаптации к учебному заведению и дальнейшего максимального личностного развития и обучения.

Проблема адаптации и дезадаптации в том или ином аспекте учащихся первого года обучения рассматривается в трудах Б.Д.Карвасарского, А.И.Захарова, Л.С.Выготского, В.Е. Кагана, М.А.Беребина, И.И.Мамайчук, Н.А.Мухановой и др. Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности, особенно при переходе из одной социальной ситуации развития в другую. Именно поэтому психологическое сопровождение становится неотъемлемой частью содержания профессионально-образовательного процесса уже с момента адаптации, основными компонентами которой являются: 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) психологическая поддержка первокурсников преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; 4) консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; 5) коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии [1, 76].

Становление специалиста обязательно предполагает развитие: аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессио-

нального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств и аутокомпетентности, вследствие чего психологического сопровождения профильного обучения и воспитания осуществляется на всех этапах: адаптации, интенсификации и идентификации [2, 14].

Психологическими критериями успешного прохождения психологического сопровождения каждого из этапов является: адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности; интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция; отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации.

Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности, это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности в ситуациях студенческого взаимодействия, что означает следование за естественным развитием личности на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза, создание условий самостоятельного творческого освоения учащимся системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершения каждым учащимся личностно значимых жизненных выборов.

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения [3, 9].

Продуктивное психологическое сопровождение профильного обучения в учреждениях образования, обеспечивающих получение среднего профессионального образования возможно при условии создания психологической службы в учебном заведении. Оно должно стать составной частью личностно ориентированного социально-профессионального воспитания.

Психологическая служба стала неотъемлемым компонентом системы общего и профессионального образования. Как правило, свою деятельность социально-психологическая служба осуществляет в тесном контакте со всеми членами педагогического коллектива, руководствуется интересами учащихся, задачами образования, целями общества в подготовке гражданина, будущего труженика, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, формированию социальной активности. В психологическом сопровождении профильного обучения участвуют все службы ССУЗа, используются управленческие, организационные и методические средства.

Заключение. Таким образом, психологическое сопровождение профильного обучения, направлено на развитие профессионального самосознания и самооценки, личностных качеств необходимых для овладения профессией, способности к анализу соответствия выбранной сферы профессиональной деятельности личностным особенностям и запросам рынка труда в грамотных специалистах, ориентации учащихся на инициативу, творческую деятельность.

Результатом успешного психологического сопровождения профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала учащегося, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Москва – Воронеж: «МОДЕК». – 2003 г.
2. Тарасова Н.В. Профильное образование и запросы жизни // Среднее профессиональное образование. – 2004. – №11.
3. Вишневецкая Е.К., Лепилина Л.И. Психологическое сопровождение учебного процесса // Профессиональное образование. – 2004. – № 5.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ, РОЖДЕННЫХ С НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА

Т.Н. Ковалевская

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Динамично развивающееся общество ставит современного человека в условия ежедневной необходимости быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения, приспосабливаться к ним наиболее оптимальным образом, без угрозы для физического и психологического здоровья. Особенно актуальна эта проблема по отношению к детям. Последнее десятилетие характеризуется мощным увеличением стрессовой нагрузки на человека, напрямую связанной с процессами адаптации.

Интерес специалистов не ограничивается лишь психологической стороной вопроса социально-психологической адаптации, в настоящее время акцент переносится на комплексное изучение данной проблемы, с привлечением специалистов из разных отраслей знания, в частности сотрудников медицинских учреждений. При этом особое внимание уделяется детям, адаптационные механизмы которых были нарушены в результате влияния антенатальной патологии. Целью данного исследования является изучение взаимосвязи адаптации детей с синдромом задержки внутриутробного развития плода[1].

Материал и методы. Набор эмпирического материала проводился на базе УЗ «Витебский городской клинический роддом № 1», УЗ «Витебский городской клинический роддом № 2», УЗ «Витебский городской клинический роддом № 3», ГУО «Гимназия № 5», ДДУ «Сад-ясли № 6». Методами исследования явились системный анализ историй родов, журналов родильного отделения и приёмного покоя, опрос родителей и педагогических коллективов дошкольных и школьных учреждений. Для изучения готовности к школе использовались следующие методики: методика Керна-Йерасека, методика «Колдун» (автор К.Н. Поливанова), методика «Образец и правило».

В исследовании готовности к школе приняли участие 90 детей дошкольного и младшего школьного возраста (от 5 до 7 лет), воспитывающихся в семье.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением программы Microsoft Office Excel 2003, Statistica 6.0.

Результаты и их обсуждение. По полученным данным в ходе популяционного анализа было выявлено, что частота рождения недоношенных и маловесных детей широко варьирует от 5 до 20% случаев от всех беременностей и не имеет тенденции к снижению.

Рассматривая процесс адаптации с точки зрения перспектив развития личности, мы выделяем такой критерий, как личностный рост, в сфере академической адаптации, одним из показателей целесообразно рассмотреть тип индивидуально-го психического развития дошкольника [2, 3].

Как показывают наши исследования у детей, рождённых доношенными и недоношенными с ЗВУР преобладает низкий уровень готовности к школьному обучению, по данным полученным по результатам теста Керна–Йерасика у 66,6% доношенных детей выявлен высокий уровень готовности к обучению в школе, у 23,3% – средний и 10,1% низкий. У детей, рождённых с ЗВУР, высокий уровень готовности выявлен лишь в 36,6%, средний – 10,1% и низкий в 53,3% случаев. Отдельную группу составляют недоношенные дети, соответствующие своему гестационному возрасту. По результатам исследования, показатели их готовности соответствуют таковым у доношенных, а иногда и опережают их. Так, высокий уровень готовности выявлен в 73,3% случаев, средний в 16,7% и низкий в 10%. По данным полученным в ходе проведения методики «Колдун» получены следующие результаты – дошкольный тип выявлен у 6,7% доношенных, 56,7% детей с ЗВУР, и отсутствует у недоношенных. Схожие данные выявлены и при применении методики «Образец и правило», где лишь у 30% доношенных детей обнаружен низкий уровень готовности к школе и 63,3% у детей со ЗВУР, у недоношенных он выявлен в 20% случаев. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что из обследованных только у 3 детей (10%), родившихся соответствующими гестационному возрасту выявлен низкий уровень школьной зрелости, как среди доношенных, так и среди недоношенных, в то время, как у маловесных категория «незрелый» по уровню нервно-психического развития и готовности к школе составляет 56,6%. Средние показатели готовности к школьному обучению выявлены у 5 недоношенных (16,6%) и у 7 доношенных детей, родившихся соответствующими гестационному возрасту. У детей с ЗВУР категория среднего уровня школьной зрелости наблюдается лишь в 6,6% случаев (2 человека). Высокий уровень готовности к школе представлен у недоношенных детей в 73% случаев (22 человека) и в 66,6% среди доношенных (20 человек), у детей с ЗВУР он выявлен лишь в 36,6% случаев. Таким образом, суммируя полученные результаты, в среднем мы приходим к следующему выводу – у доношенных и недоношенных детей, соответствующих гестационному возрасту при рождении преобладают высокие и средние показатели готовности к школьному обучению, у маловесных детей, не соответствующих гестационному возрасту преобладает низкий уровень индивидуального психического развития (рис.1).

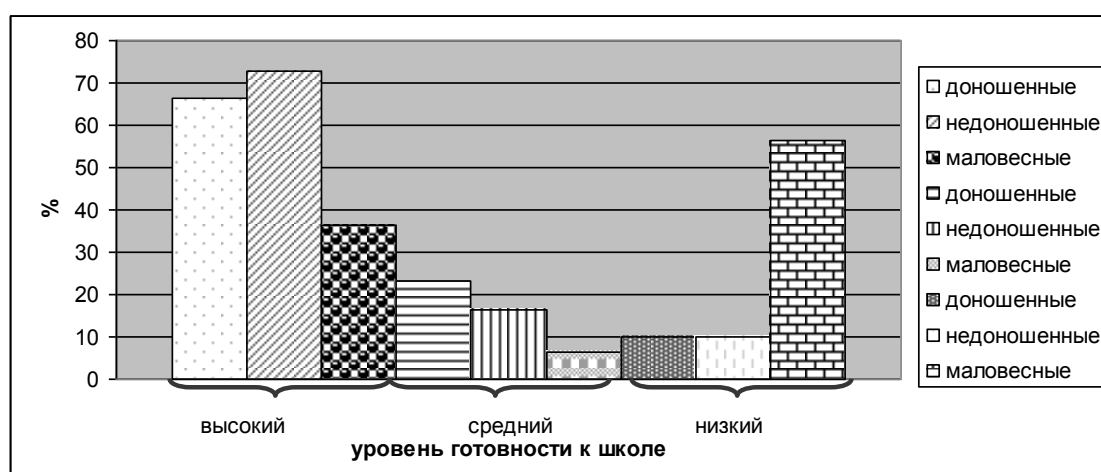


Рис.1. Уровень готовности к школе, как показатель индивидуального психического развития доношенных новорожденных и детей, родившихся с задержкой внутриутробного развития.

Заключение. На основании проведённого нами исследования можно сделать следующие выводы:

- можно предположить, что психическое развитие детей на отдалённых этапах онтогенеза зависит от соответствия массы тела ребенка его гестационному возрасту;
- более 50% маловесных и маленьких для гестационного возраста детей подвержены снижению темпов индивидуального психического развития, гиперактивности, дезадаптации;
- у большинства маловесных и маленьких для гестационного возраста детей наблюдаются нарушения социализации, самореализации личности;

Рассмотренные вопросы требуют дальнейшего эмпирического исследования в целях улучшения адаптационных механизмов детей с ЗВУР, их благополучного вхождения в социум, повышения показателей психофизического здоровья в целом.

Список литературы

1. Занько, С.Н. Фетоплацентарная недостаточность (патогенез, диагностика, лечение, профилактика) / С.Н. Занько и соавт. – Учебно-методическое пособие. – Витебск: Изд.центр ВГМУ, 2011. – 128 с.
2. Горностай, П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема // Проблемы саморазвития личности: методология и практика / – Сб. науч. трудов. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 г. – С.126–138.
3. Дорожевец, Т.В. Диагностика школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Витебск, 1995. – 182с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

З.В. Костюкович

Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

В результате анализа исследований в области просоциального поведения, можно заключить, что, во-первых, просоциальное поведение включает в себя эмпатию, альтруизм и помогающее поведение; во-вторых, просоциальная направленность характерна для зрелой личности, ориентированной на самореализацию и личностный рост.

Просоциальное поведение трактуется нами как ресурсная модель поведения и предполагает положительное отношение к людям, признание личности другого, что отражается в способностях к эмпатии, в сотрудничестве и взаимопомощи, умении разрешать конфликтные и трудные ситуации. В свою очередь отношение к другим определяется отношением личности к себе. Кроме того, позитивные и согласованные представления о себе связаны со способностями к солидарности, сочувствию и в целом с гуманистическим отношением к миру (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, К. Муздыбаев и др.). Просоциальное поведение обусловлено ценностями личности. То есть, жизненные ценности, представляя собой систему внутренних стандартов, отношений к действительности, направляют и побуждают личность к реализации соответствующих стратегий взаимодействия с миром, а также определяют цели и смыслы жизни (Ф.Е. Василюк, Б.С. Братусь, Б.Ф. Поршнев, В.А. Ядов и др.). Просоциальное поведение также связано уровнем самоактуализации, поскольку мотивы и стратегии самореализу-

ющейся личности отличаются социальной значимостью и проявляются в служении общечеловеческим ценностям (Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Л. Журавлев, А. Маслоу, В.М. Русалов, Э.Фромм и др.). Таким образом, позитивная оценка личностью себя и своих возможностей, способность выстраивать отношения взаимопомощи и соучастия с другими людьми, гуманистическая направленность интересов, ценностей и идеалов, а также способность личности реализовывать себя на пользу обществу представляют собой целостную модель просоциального поведения.

Когда человек приходит к выводу, что ни его собственных ресурсов, ни поддержки друзей и членов его семьи недостаточно для разрешения сложной жизненной ситуации, он начинает искать возможность получить психологическую помощь.

Цель: показать, что социально-психологический тренинг является оптимальной интерактивной технологией развития просоциального поведения.

Материал и методы. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» и ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО».

Подбор методик исследования осуществлялся в соответствии с предложенной моделью просоциального поведения. Перед началом и после тренинга, была использована методика «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром). Также после каждого тренинга использовалась методика И.Ялома, направленная на изучение значимости трансформационных факторов, отражающих специфику личностного развития и формирования гуманистической направленности.

Исследование контрольной группы проводилось в соответствии с теми же временными интервалами, что и исследование участников социально-психологического тренинга. В этом случае, мы использовали весь арсенал перечисленных методик, за исключением методики И.Ялома, которая направлена на изучение значимости процесса групповой психологической работы.

Результаты и их обсуждение. Процедура исследования участников комплексной тренинговой программы состояла из трех этапов. Первый этап – психодиагностика студентов до и после тренинга «Психосинтез». Второй этап – психодиагностика студентов до и после тренинга «Коммуникация». Третий этап – психодиагностика студентов до и после тренинга «Целеполагание».

Перерывы между тренингами составляли примерно три месяца. Целесообразность данного условия объясняется тем, что участникам необходимо апробировать полученные знания и навыки в реальной жизни, укрепить их или, наоборот, отказаться от определенных стратегий и моделей поведения. Кроме того, теоретически отсутствуют четкие временные критерии, указывающие на завершение процесса личностных изменений в результате психологического воздействия.

В рамках нашего исследования на определение временных критериев психодиагностических процедур и интервалов между этапами социально-психологического тренинга влияют следующие закономерности. Во-первых, участники тренинга, завершая определенный этап программы, продолжали находиться в процессе внутренней психологической работы, поскольку пребывали в ожидании следующего этапа тренинговой программы.

Во-вторых, где-то между третьим и шестым месяцем групповой психологической работы, по мнению И.Ялома, цели участников часто претерпевают смещение с симптоматического облегчения на цели, связанные с внутренним развитием.

После завершения социально-психологического тренинга у студентов сохраняются способности к самодетерминации, реализации творческого начала и ценностей самореализующейся личности, осознанию своих потребностей и при-

нятию негативных проявлений. Тот факт, что не все изменения, возникшие в ходе программы, сохранялись после ее завершения, объясняется закономерным процессом адаптации студентов к реальной действительности, самостоятельным апробированием полученных знаний и дальнейшим развитием или ослаблением определенных личностных новообразований и форм поведения.

Подводя итог анализа данных исследования уровня самоактуализации можно указать на следующие изменения. Социально-психологический тренинг способствует появлению у студентов стремления быть независимой личностью, обладающей «внутренней поддержкой»; формированию способности руководствоваться и реализовывать ценности самоактуализирующейся личности, осознавать свои потребности и чувства, принимать негативные проявления. Другими словами, у участников тренинга начинают проявляться личностный потенциал, качества самореализующейся личности и соответственно составляющие просоциальной направленности. При этом каждый тренинг вносит свой вклад в это развитие.

Заключение. Социально-психологический тренинг способствует формированию и развитию составляющих просоциального поведения. Было обнаружено, что у студентов выраженными становятся ориентация на достижения, потребность в развитии и творческой реализации, стремление использовать конструктивные стратегии преодоления трудностей. Параллельно с высокими жизненными запросами и социальными притязаниями у студентов актуализируются духовные и творческие устремления, ценности самореализующейся личности, которые отличаются социальной значимостью и отражаются в служении общечеловеческим ценностям.

ПРИЧИНЫ УХУДШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

С.В. Лоллини

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

«Оправдывают свое невежество неискусством учителей только те, которые сами из себя ничего не умеют сделать и все ждут, чтобы их тащили за уши туда, куда они сами должны идти». Н.А. Добролюбов.

Цель работы – исследовать психологические причины ухудшения обучения в подростковом возрасте.

В процессе работы проводилась серия исследований по:

- выявлению ситуации несформированности мотивации обучения;
- установлению причин конфликтных отношений подростков с учителями;
- изучению межличностных отношений учащихся.

Актуальность этой проблемы в широком смысле слова раскрывает в своих работах А.Г. Асмолов. Человечество по праву гордится своим могуществом. Вместе с тем уникальное положение человечества в мире природы определяется не только могуществом в сфере созидания, но и возможностью одного человека решить вопрос «быть или не быть человечеству в целом». Ни у одного другого биологического вида судьба вида не зависит от действий того или иного представителя. Поступки же одного человека могут, как помочь сделать новые шаги к вершинам цивилизации, так и привести к полному исчезновению человечества с лица земли [1].

Материал и методы. Исследование проводилось на базе СШ № 6 г.Витебска. Субъектом исследования были ученики из 9 «В», 9 «Г», 10 «Г», 11 «В» классов («трудные» ученики, по мнению администрации и классных руководителей) – 42 учащихся. Методы исследования: Анкета «Учитель-ученик» - Серо-

ва Е.А., социометрический тест, предложенный Дж. Морена (1934 г.), (адаптированный отечественными психологами).

Результаты и их обсуждение. Исследования включали в себя несколько этапов:

1) исследование мотивации обучения учащихся, а также процесс влияния учителя на ее сформированность или несформированность. В результате анализа анкетного материала выяснилось, что у большинства учащихся потерян интерес к учебе, многие из них не хотят учиться, т.е. у них не сформирована, ослаблена или утрачена мотивация обучения. Процентное соотношение по данному опроса приведено в сводной таблице №1.

2) объектом исследования являлось общение учителя с учащимися в системе «учитель-ученик», а также процесс влияния педагога на поведение учащихся. На основе полученных данных можно сказать, что учащиеся сориентированы на личностные качества учителя. Наивысший балл в оценках учащихся имеют доброта, хорошее отношение к ученикам. Тогда как сравнительный анализ показал, что видение одной и той же проблемы (в данном случае проблема налаженности и затрудненности делового общения в системе «учитель-ученик») разное.

Учителя придерживаются следующей точки зрения: деловые отношения в системе «учитель-ученик», в основном, хорошие и удовлетворительные. Учащиеся же видят эту проблему иначе: с некоторыми учителями у них налажено деловое отношение в системе «учитель-ученик», с другими же - выявляется затрудненность.

Так, при составлении «расписания» учащиеся полностью игнорируют отдельные предметы: в 10 «Г» классе – информатику, физику, белорусский язык, белорусскую литературу, русский язык; в 9 «Г» классе – информатику, физику, историю, черчение, алгебру, геометрию; в 11 «В» классе – химию, русский язык, белорусскую литературу, белорусский язык, физкультуру; в 9 «В» классе – химию, историю, физику, географию, физкультуру.

Таблица 1 – Изучение мотивов обучения

№ Воп-роса	Интересы к процес-су обучения сниже-ны (кол – во отве-тивших)	%	Заинтересован-ность к процессу обучения (кол – во ответивших)	%	Затрудняются от-ветить (кол-во ответив-ших)	%
1	27	64	11	26	4	10
2	33	79	6	14	3	7
3	24	57	8	19	10	24
6	19	45	21	50	2	5

3) исследование ставило перед собой задачу – выяснить место каждого учащегося в психологической структуре класса (лидеры, предпочитаемые, пренебрегаемые, изолированные); определить устойчивость положения каждого учащегося в этой структуре.

Мы выявили, что в ученическом коллективе 11 «В» класса психологическая структура неоднородна: среди учащихся есть неформальный лидер (у нее большее количество выборов и баллов); предпочитаемые – 3 учащихся; пренебрегаемые – 2 ученицы среди девочек и 1 среди мальчиков; изолированные – 4 учащихся.

Заключение. Результаты исследования показали, что сегодняшняя школа не может заинтересовать большинство детей. Учебный процесс отходит на второй план, на уроке хочется разговаривать, заниматься своими делами, но только не учиться. Об этом свидетельствуют данные анкетирования: у 64% учащихся потерян интерес к учебе, 45% – не хотят учиться, т.е. у них не сформирована, ослаблена или утрачена мотивация обучения. Также на основании анкетных данных для учителей выяснилось, что многие из них владеют определенным педагогическим

мастерством, и в то же время есть ряд проблем, над которыми работают преподаватели, повышая свое самообразование, что является залогом привития интереса к знаниям и преодоления трудностей на пути формирования учебной мотивации.

Исследование сферы общения в системе «учитель – ученик» показало неоднозначность взглядов, а именно: учителя придерживаются точки зрения, что у них, в основном, хороший – 50% и удовлетворительный – 42% уровень налаженности с учащимися. Анкетные данные учащихся показали, что ребята видят эту проблему иначе: с некоторыми преподавателями у них налажен «контакт» (70% учащихся из 10 «Г» и 83,3% из 9 «Г» включили химию в расписание), с другими же выявлена затрудненность (учащиеся 11 «В» и 9 «В» предмет химии в расписание не включили).

Проведенное исследование выявило, что сверстники также являются важным фактором, влияющим на развитие личности и социальные навыки, а именно: в ученическом коллективе 11 «В» класса психологическая структура взаимоотношений неоднородна: среди учащихся есть неформальный лидер, а также предпочитаемые – 3 учащихся, пренебрегаемые – 3, изолированные – 4 учащихся. В ходе исследования мы убедились, что ученики стремятся добиться быть своими в среде сверстников и поэтому нередко строят свое поведение на основании поступков и действий других.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования № 1, 2008 С. 65-86.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

*Е.С. Лученкова
Витебск, УО «ВГТУ»*

В условиях социально-экономических реформ современное общество порождает потребность в специалистах, способных преодолевать трудности личностной и профессиональной самореализации, готовых к самосовершенствованию и успешной деятельности в различных жизненных ситуациях. Исходя из этого, особое значение приобретает профессиональная подготовка в вузе, обеспечивающая развитие у студентов потребности в постоянном обновлении получаемых знаний, творческой активности, самостоятельности и ответственности, осознание жизненных смыслов. Решение данных задач в учебно-воспитательном процессе невозможно без формирования у студентов духовно-нравственных качеств.

Материал и методы. Методами исследования для написания данного материала являются: изучение и обобщение передового опыта; теоретический анализ психолого-педагогических идей. Эти методы основаны на изучении и теоретическом осмыслении как практики в образовательном процессе, так и теории психолого-педагогических исследований.

Результаты и их обсуждение. Сегодня в образовательном процессе имеет место «знаниевая» парадигма и вследствие этого уделяется недостаточное внимание к духовно-нравственным аспектам профессиональной деятельности. Процесс формирования духовно-нравственных качеств – это целостный процесс развития личности студента, основанный на усвоении духовно-нравственных знаний,

навыков духовно-нравственного взаимодействия, духовно-нравственной саморегуляции и самоорганизации с учетом психолого-педагогических условий и факторов. В этом контексте особое значение приобретают факторы, которые определяют структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязь или другими словами психолого-педагогические детерминанты. С этой точки зрения психолого-педагогическими факторами формирования духовно-нравственных качеств студентов могут выступать когнитивный, ценностный, коммуникативный, сенситивный и субъективный. Остановимся на некоторых из них.

Основная цель когнитивного обучения заключается в развитии всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Когнитивное обучение – это не совокупность различных приемов, способов обучения, а динамичная система, в основе которой модель биопсихосоциальной организации индивида. Такая система обучения использует не только интеллектуальные познавательные механизмы, которые реализуются в традиционных методиках обучения (чаще всего вербальных), но и сенсорно-перцептивных каналов различной модальности, в частности чувственно-интуитивные способы получения новых знаний. Поэтому применение методов когнитивного обучения позволяет объединять естественные, субъективно-психические и рациональные начала личности в одно целое. Систематическая работа методами когнитивного обучения в соответствии с целями и задачами учебного процесса способствует формированию широкого спектра навыков оперирования понятиями. Проработка понятий на сенсорно-перцептивном уровне, соотносимости их с вербально-лексической формой способствует формированию системного творческого мышления.

В настоящее время возрастает спрос на инициативного, творческого студента, сочетающего в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности, способного к самостоятельному поиску эффективных способов профессионально ориентированной деятельности. Отсюда следует, что под профессионально-ценностной установкой будущих специалистов можно понимать личностное новообразование, которое выражается в сформулированности устойчивых ценностных ориентаций и убеждений рефлексивной направленности, обеспечивающее продуктивную профессиональную деятельность.

Переход к информационному обществу значительно расширяет масштабы межкультурного взаимодействия. Однако, на практике, не всегда можно наблюдать сбалансированность между успешностью человека в социальных контактах и способностью регулировать вовлеченность в деятельное участие, связанное с информационными коммуникативными технологиями. Чаще всего у студентов это проявляется в низкой коммуникативной компетентности, которая выражается в неудовлетворенности отношениями, личностной жизненной неконструктивности, следствием которой являются отсутствие четких целей в жизни, неудовлетворенность самореализацией, внутренняя противоречивость личности. Поэтому коммуникативная компетентность для современного студента – это интегративный личностный ресурс, обусловленный знаниями в области межличностной коммуникации; личностными качествами, позволяющие выстраивать отношения с другими людьми. Это в свою очередь помогает перестраиваться при изменении внешних и внутренних условий и ориентироваться в использовании вербальных и невербальных средств в различных ситуациях общения.

В современной практике подготовки студентов существует два основных подхода: технократический и гуманистический. Различие между ними – ценности.

При технократическом подходе образовательный процесс сводится к подготовке кадров, соответствующих профессионально-квалификационным требованиям. Гуманистический подход – предполагает снижение отчужденности между людьми. Поэтому сегодня насущной чертой современного образования становится установка на широкое использование синергетических механизмов и подходов для повышения творческого потенциала будущих специалистов. В этой связи важно добиться субъективной активности студента. Субъективная активность студента зависит от его возможностей, которые были ему даны от природы или что очень важно могут быть приобретены в учебно-воспитательном процессе. А это в свою очередь может помочь студенту создать собственную линию поведения для преобразования реальности и собственной жизни.

Заключение. Исходя из изложенного, можно сделать вывод о том, что координация и согласование различных подходов к психолого-педагогическому взаимодействию позволит грамотно обозначить детерминанты для формирования адекватных духовно-нравственных качеств современных студентов.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА

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

Начало XXI века во всем мире ознаменовалось ростом агрессии, в том числе детской и подростковой. Пресса, радио и телевидение во всем мире ежедневно сообщают о случаях насилия, совершаемых бандами, происходящих в школах или на улицах. Причем зачастую в таких случаях не только преступники, но и их жертвы – это подростки или молодые люди. Модели поведения человека, в том числе и отношение к агрессии, меняются в течение жизни. Подростковый период и юность – это время, когда агрессивность, как и иные особенности поведения, часто проявляется более ярко. Чтобы разработать мероприятия по предотвращению деструктивного проявления агрессивности, которые соответствовали бы этому критическому возрасту, надо понимать, какую функцию выполняет агрессивное поведение в процессе преодоления проблемных ситуаций. Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей копинг-стратегий подростков с различными типами нарушений поведения.

Материал и методы. В процессе эмпирического исследования был определен уровень агрессивности и враждебности подростков 14-16 лет (369 человек), а также установлен комплекс копинг-стратегий, характерных для них. Общая агрессивность и ее проявления определялись при помощи опросника Басса–Дарки (Buss – Durkey Inventory). Для изучения способов преодоления использовался опросник способов совладания Р.Лазаруса (Ways of Coping Checklist).

Результаты и их обсуждение. Агрессивное поведение относят к так называемому «защитному» копингу, наряду с такими стратегиями, как дистанцирование и избегание. Насилие часто используется как способ совладания с провокациями окружающих, или как реакция на фрустрацию. Впоследствии оно само становится источником стресса, осложняя отношения с окружающими, в том числе, создавая мотивы для мести.

C.D. Spielberger выдвинул гипотезу о прямой связи между стрессогенной средой и нарушениями поведения [1]. Он считал, что проблемное поведение является дезадаптивным копинг-ответом, который опосредован гневом, побуждаю-

щим избегать неприятное окружение. Одним из способов освобождения от гнева и преобразования деструктивной агрессивности в конструктивную является коммуникация. Использование открытых и активных техник совладания, включая использование ресурсов социальной поддержки, приводит к коммуникативному и безопасному выражению гнева и агрессии. Согласно концепции Р. А. Thoits о социальной поддержке как источнике помощи в процессе совладания, люди, имеющие доступ к социальной поддержке, особенно помощи друзей, больше полагаются на логический анализ и когнитивную редифиницию (перестройку) проблемы. Ситуации, провоцирующие гнев, переосмысливаются или реструктуризируются в сторону уменьшения угрозы, что уменьшает отрицательные переживания.

В процессе нашего исследования корреляционный анализ показал, что агрессивность мальчиков связана с тем, как они преодолевают трудные жизненные ситуации, используя различные копинг-стратегии. Индекс агрессивности у мальчиков отрицательно связан со стратегией «поиск социальной поддержки» ($r = -0,17$, $p < 0,05$). Высокий уровень агрессивности соответствует малому количеству социальных связей, усилению 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.

Физическая агрессия у мальчиков отрицательно коррелирует с рядом следующих стратегий: «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «дистанцирование» (соответственно, $r = -0,18$, $p < 0,05$; $r = -0,22$, $p < 0,05$; $r = -0,18$, $p < 0,05$). Кроме того, данные дисперсионного анализа показали наличие влияния стратегии «принятие ответственности» на уровень физической агрессии ($F = 7,04$, $p < 0,05$). Чем чаще подросток уходит от ответственности за совершенные им действия, тем выше уровень физической агрессии.

Отказ от принятия *социальной поддержки* означает, что такой подросток воспринимает окружающих людей не как потенциальный источник помощи, а как возможную угрозу. Наряду с враждебностью, осуждением человеческих слабостей, отсутствием чувства лояльности, принадлежности к группе и экстремизмом, отчужденность является хорошей почвой для развития физической агрессии. Неспособность принять *ответственность* за свое поведение, несформированность морально-этических принципов не позволяет физически агрессивным подросткам раскаться в своих поступках. Такие подростки не готовы принять ответственность за собственные поступки, проявляют абсолютный негативизм по отношению к родителям, безрассудно стремятся к риску, постоянно заняты поиском новых острых ощущений. *Дистанцирование* означает отстранение, уход, взгляд на ситуацию как бы со стороны, сверху. Физически агрессивный подросток, напротив, эмоционально вовлекается в переживания по поводу проблемы, использует стратегию «приближения», идет на конфликт, нарушая личностные границы, как свои, так и партнера.

Косвенная агрессия положительно связана и влияет на стратегии «самоконтроль» ($r = 0,19$, $p < 0,05$; $F = 4,88$, $p < 0,05$) и «дистанцирование» ($r = 0,18$, $p < 0,05$; $F = 5,90$, $p < 0,05$). 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 скры-

вают 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, срываюи злость на неодушевленных объектах, предметах. Бегство от реальности, отрицание назревших противоречий обостряют сложившуюся конфликтную ситуацию.

Вербальная агрессия 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.

Заключение. Таким образом, мы выявили, что физическая и вербальная агрессия являются способом адаптации мальчиков-подростков к требованиям окружающей среды, разрешения трудной ситуации. Однако использование в качестве способов адаптации агрессии приводит лишь к временному снижению уровня тревоги, фрустрационной напряженности, но не способствует длительному улучшению эмоционального состояния. 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. Агрессия не требует серьезной, осознанной, ответственной внутренней работы, но при этом способствуют снижению эмоционального напряжения, ощущению отсутствия проблем, поэтому они используются подростками с нарушениями поведения в качестве стратегии адаптации.

Список литературы

1. Stress and emotion: anxiety, anger, and curiosity / Charles D. Spielberger, Irwin G. Sarason. NY. – 2005. - 315 p.
2. Thoits P. A. Social support as coping assistance / P.A. Thoits // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1986. – 54. – P. 416-423.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Е.П. Милашевич

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях современных тенденций в сфере образования приобретает все большее значение. Сопровождение представляет собой целостную, системно-организованную деятельность, направленную на создание оптимальных социально-психологических условий для развития позитивных отношений детей и взрослых (учеников и педагогов), психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайших интересов, на успешность его обучения. Главной целью психолого-педагогического сопровождения школьника в учебно-воспитательном процессе является личностное развитие учащихся, их социально-психологическая адаптация в сочетании с самореализацией. Система психолого-педагогического сопровождения является гибкой и мобильной, помогает сделать приемлемые условия для адаптации и успешности каждого ученика в овладении знаниями и в приобретении социального опыта.

Целью нашего исследования являлось изучение и анализ деятельности учебно-научно-консультационного центра ВГУ имени П.М. Машерова и ГУО «ГОСШ № 45» (УНКЦ) по решению задач психолого-педагогического сопровождения школьников в учебно-воспитательном процессе школы. Достижение поставленной цели осуществляется через реализацию различных направлений деятельности УНКЦ.

Материал и методы. Одним из ведущих направлений деятельности учебно-научно-консультационного центра выступает аналитическая деятельность, которая включает: проведение мониторинга состояния и результатов работы со школьниками, создания информативно-методического пространства сопровождения; сбор и обработка информации о результатах учебно-воспитательной и профориентационной работы с учениками.

В рамках психолого-педагогического сопровождения процесса обучения осуществляются: психологическое изучение личности школьника, профориентационная диагностика, психолого-педагогическое просвещение школьников, работа с одарёнными учениками, методические консультации для педагогов, взаимодействие с социально-педагогической и психологической службой школы.

В ходе психолого-педагогического сопровождения школьников решаются следующие задачи:

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус ученика и динамику его психологического развития в процессе школьного обучения;
- формировать у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Результаты и их обсуждение. Как показало исследование, к решению этих задач активно подключаются преподаватели ВГУ имени П.М. Машерова, активно сотрудничающие с УНКЦ. Так одним из важных направлений деятельности, осуществляемой на базе центра, является воспитательная и профориентационная работа с учащимися школы. Ведётся работа по выявлению одарённой учащейся молодёжи, а также их психолого-педагогическое сопровождение. Для желающих глубже познакомиться с предметом психологии, открыты кружки «Почемучка», «45 маршрут», руководителями которых являются преподаватели кафедры психологии. Такое содержание работы способствует выявлению интересов и предпочтений, учащихся в дальнейшем самоопределении, помогает сделать правильный выбор будущей профессии. Кроме этого преподаватели кафедры психологии при сотрудничестве с психологами школы проводят различные тренинги, мониторинги, исследования личности школьника по запросам учителей, что в дальнейшем способствует улучшению взаимодействия между педагогами и учащимися, способствуют выбору оптимального направления взаимодействия и планированию педагогической деятельности. Следует отметить и утвердившую себя систему профориентационного просвещения школьников, включающую постоянные встречи выпускников с преподавателями разных факультетов, профориентационную диагностику личности будущих абитуриентов, профориентационные концертные программы педагогического факультета. Студентами педагогического факультета проведены во всех 9 классах школы презентации «Мой факультет», для 7 классов - «Моё психическое здоровье».

Такая работа даёт возможность будущим студентам иметь более яркое представление о профессии педагога и психолога.

На базе УНКЦ проходят внутришкольные, районные, городские методические объединения для учителей-предметников и педагогов-психологов. Они способствуют объединению учителей, преподающих один предмет, занимающихся исследованиями похожих проблем, решают вопрос о возможности организации углубленного изучения предметов. Преподаватели университета участвуют в работе этих объединений, выступают с информационными докладами по различной тематике, проводят консультации для учителей школы, также организуют семинары-практикумы, мастер-классы, творческие мастерские педагогических идей. Обмен информацией является важным элементом взаимодействия между университетом и школой, поэтому одним из методов сотрудничества и повышения уровня компетенций учителей школы является проведение тематических выставок научно-методической литературы, авторами которой являются преподаватели нашего университета. Такие формы работы также способствуют повышению качества педагогического сопровождения школьников в системе «ученик – учитель».

Заключение. Таким образом, эффективная деятельность учебно-научно-консультационного центра в образовательном учреждении позволяет решать такие проблемы создания единого образовательного пространства, как достижение нового качества образования, адаптация обучающихся при переходе на различные ступени образовательного процесса. Рассматривая перспективы развития учебно-научно-консультационного центра, мы считаем необходимым решение следующих задач психолого-педагогического сопровождения школьников:

- мониторинг интересов, склонностей, образовательных потребностей учащихся школы;
- анкетирование учащихся и построение моделей психолого-педагогического сопровождения с целью формирования позитивного отношения к учёбе и стимулирования саморазвития;
- повышение уровня мотивации учащихся для получения качественного образования;
- создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения учебного воспитательного процесса.

Список литературы

1. Милашевич Е.П., Мацко А. УНКЦ как форма реализации компетентностного подхода в современном высшем образовании // Инновации в системе высшего образования / Материалы второй Всероссийской научно-методической конференции. – Челябинск, 2011. – С. 202-205.

УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К ЮНОСТИ

*И.И. Прудникова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время в связи с социально-экономическим развитием общества расширяются возможности для современной молодежи в усвоении и реализации социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. Социализация подрастающего поколения может происходить как под влиянием образования и воспитания, так и в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни. Каждый человек оказывается в ситуации индивидуального поиска. В результате данное социальное явление многоаспектно. Возникающие

при этом затруднения вхождения человека в социальную среду могут либо препятствовать жизненной самореализации человека, обуславливая кризис нереализованности, либо привести к усилению активности личности в достижении значимых социальных целей.

Тем не менее, для подрастающего поколения, особенно подросткового и юношеского возрастов, актуальность проблемы социализации в переходный период онтогенеза резко возрастает в связи с выбором жизненного пути, самоопределения в современном обществе и в мире в целом. Указанные выше периоды сензитивны для становления творческого подхода к активизации взаимодействия со средой. В Республике Беларусь недостаточно проведено исследований по данному направлению.

Процесс социализации для современных юношей и девушек затруднен в силу того, что в обществе происходят трансформации различных сфер жизнедеятельности не только макросоциальных процессов, но и индивидуальной жизни людей. Современной молодежи приходится одновременно думать и о своем месте, роли в обществе и в мире в целом, и о конкретной собственной цели. Создается противоречивая картина социальной ситуации развития для подрастающего поколения.

В современных экспериментальных исследованиях имеются разнообразные статистические данные по данной проблеме. Авторы констатируют как позитивные результаты в данной области исследования, так отмечают и негативные тенденции.

Например, О.В. Шапошникова констатирует, что у 24,3% юношей и девушек происходят позитивные изменения в процессе социализации [1, 160]; 52% находятся в ситуации противоречивости и неопределенности. И. Э. Бекешкина в период юности выявила самую низкую удовлетворенность собственной жизнью у молодежи, то есть имеется тенденция к возникновению состояния бессмысленности жизни [2, 7].

Акцентируются эти вопросы и в "Концепции воспитания учащейся молодежи в Республике Беларусь" [3]. Отмечено, что увеличивается количество таких негативных тенденций социализации в подростковом и юношеском возрасте как тревожность, неуверенность, агрессивность, алкоголизм, воровство, наркомания, проституция и многие другие. Обусловлено это несколькими причинами: во-первых, недостаточной сформированностью системы устойчивых взглядов на мир, во-вторых, неопределенностью жизненной позиции. Выше перечисленные факты свидетельствуют о наличии негативных тенденций в процессе вхождения молодежи в социальную среду.

Другая группа исследователей, наоборот, отмечает позитивную направленность социализации старшеклассников. С.В. Скутнева отмечает, что девушки (44,8%) и юноши (47,6%) от 14 до 30 лет имеют оптимистическую оценку данному явлению. Социальное комфортное самочувствие наблюдается у значительной части молодежи (62,2%) [4, 74]. В. М. Слуцкий, В. Луцкович выделяют такие ведущие ориентиры для 16-летних учащихся как высшее образование (72%) [5, 67].

Создаются разными исследователями разноплановые представления о социализации подрастающего поколения. Возникает достаточно сложная задача выявления явных и скрытых тенденций данного социального явления.

В связи с этим была определена цель опытно-экспериментального исследования – выявление условий оптимизации социализации школьников 9–10 классов.

Материал и методы. Учащимся предлагалась авторская анкета со свободным изложением текста ответа. Выборка испытуемых составила 424 человека из

школ: СШ № 32 г. Минска с углубленным изучением иностранных языков, СШ № 45 и гимназии № 1 г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. Данные анкетирования анализировались с помощью контент-анализа, позволяющего выделить конструкты с наиболее распространенными суждениями. Были определены следующие условия оптимизации социализации: 1) «образование» (33%) и 2) «профессиональная деятельность» (27%). Следовательно, центральным компонентом той социальной ситуации, в которой находятся старшеклассники, является профессиональное самоопределение и социальная реализация.

Следующим значимым условием является «семья» (14%). Именно в этих трех вышеуказанных сферах должны концентрироваться усилия молодежи для успешной социализации и восприятия полноценной жизни.

В итоге, анализ показывает, что подрастающее поколение имеет позитивный потенциал к развитию и социализации. Создание оптимальных условий будет способствовать гармонизации их внутреннего мира с современным обществом.

Для того чтобы выявить скрытые тенденции стремлений молодежи, был осуществлен факторный анализ, позволяющий конструкты объединить в блоки, свидетельствующие о наличии типов общих взглядов индивидов относительно объекта рассмотрения. Было определено четыре фактора из 20 переменных: 1) доминирующие условия (профессия, образование, семья), 2) значимые ориентиры (духовные, материальные), 3) направленность (на себя, то есть личная, и на других – социальная), 4) виды условий (внешние, внутренние).

Контент-анализ позволил выделить две группы условий оптимизации социализации – это основополагающие, центральные («образование», «профессиональная деятельность», «семья») и дополнительные («материальные блага», «успехи», «социальное положение», «совершенствование», «удовольствие», «духовные ценности», «воспитание детей», «стать личностью», «приносить пользу»).

На основании факторного анализа выявлено несколько позитивных стратегий по мнению старшеклассников. Во-первых, школьники фундаментальными обозначили три условия социализации – профессиональную деятельность, семейную жизнь, образование. Во-вторых, значимыми ориентирами определены были духовные и материальные ценности. Причем, в качественном соотношении преобладают духовные, а в количественном – материальные блага, которые позволяют усилить ощущение удовлетворенности процессом вхождения человека в социальную среду. В-третьих, учащиеся выделили две направленности: личную и социальную. Доминирующая роль принадлежит последней из них. Обусловлено это тем, что на жизнь человека в значительной степени влияет общественное развитие. В-четвертых, определены виды условий, среди которых выделены внешние и внутренние.

Заключение. Таким образом, подрастающее поколение имеет потенциал к оптимизации социализации в современном мире, были вскрыты внутренние и внешние условия, влияющие на данный процесс. В связи с этим, важна задача воспитания у современной молодежи взаимосвязи сознательного отношения к собственной жизни и своего места в обществе.

Список литературы

1. Шапошникова О.В. Смыслоразнозначные ориентации старшеклассников. Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребенка: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 24-25 марта 1999. – Мн., 1999. – С. 159–161.
2. Бекешкина И. Э. Смысл жизни и нравственная самореализация// Жизнен-

- ный путь личности. / Под. ред. К. А. Абульханова-Славской, Б. Ф. Ломова. – М.: Наука, 1990. – С. 71–81.
3. Концепция воспитания учащейся молодежи в Республике Беларусь// Наст. газ. – 2000. – 22 января. – С. 3–5.
 4. Скутнева С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи// Социологические исследования, 2003. – № 11. – С. 73–78.
 5. Луцкович В.В. Специфика понимания и ценностные ориентации молодежи Республики Беларусь с учетом гендерных отличий// Социальные и социокультурные процессы современной Беларуси: социологический анализ. Сб. науч. тр. Вып. 3. – Мн.: Современное слово, 2001. – 328с.
 6. Слуцкий В. М. Формирование жизненных планов детей в условиях резких социальных изменений// Психологический журнал, 1995. – Т.16. – №2. – С.60–69.
 7. Социальная психология XXI столетия. Т.2 / Под редакцией Козлова В.В. – Ярославль, 2009. – 410 с.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В БЕЛАРУСИ

О.Н. Рыбакова

Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Среди детей, которым общество гарантирует безопасное и перспективное будущее, выделяется особая категория – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, помещенные на воспитание в детские интернатные учреждения. Постинтернатная адаптация, жизнеустройство этих детей существенно зависят от системы воспитания и качества подготовки к самостоятельной жизни. Несмотря на прогрессивные меры по деинституционализации воспитания детей, нуждающихся в государственной опеке, в республике по-прежнему насчитывается 6,7 тыс. воспитанников детских домов и школ-интернатов, ежегодно органы опеки и попечительства выявляют и устраивают на воспитание около 4 тыс. детей, оставшихся без родительской опеки.

Обращение к отечественному историческому опыту решения этой проблемы позволит не только лучше понять процесс социально-педагогического воспитания детей-сирот применительно к национальной ментальности и культурным традициям, но и глубже осмыслить особенности детских социальных приютов как особого типа воспитательных учреждений для детей-сирот, а также применить опыт работы в системе социальной работы с детьми и подростками.

Материал и методы. В работе использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ и синтез эмпирических данных; теоретико-методологический анализ педагогической и исторической литературы; эмпирические частные методы (изучение документов).

Результаты и их обсуждение. Забота о детях-сиротах в Беларуси уходит своими корнями далеко в древность. По свидетельству западных путешественников, побывавших среди восточно-славянских племен, кривичи и радимичи с особой заботой относились к детям-сиротам, оказывали им всяческую помощь, воспитывали и обучали всему необходимому.

С распространением на территории Беларуси христианства идея гуманного отношения к обездоленным детям получила дальнейшее развитие. Объединитель

славянских земель Владимир Святой, Рогнеда – княжна Полоцкая, их дети и внуки раздавали "сиротам, убогим и странникам великую милостыню" [1].

Широко известна благотворительная деятельность Ефросиньи Полоцкой. Созданные ею монастырские училища были ничем иным, как одними из первых на территории Беларуси приютов для нуждающихся детей, а сами монастыри – очагами и твердынями благотворительности, где находили приют и утешение вдовы и сироты, немощные и убогие.

Великие князья литовские Ягайло и Витовт впервые пытались решить проблему сиротства на государственном уровне. Так, в конце XIV-XV вв. на Беларуси городские органы управления (магистраты) с первых дней своего существования непосредственно руководили делом помощи нуждающимся детям [2].

Известна благотворительная деятельность зародившихся в XII в. братчин и братств, расцвет которых приходится на XVI-XVIII вв. Их помощь обездоленным детям была особенно значительна в период жестоких, кровопролитных войн середины XVII в., когда за 7 лет погибло 52% населения Беларуси, а в некоторых уездах – до 70% жителей, а также в ходе и после Северной войны 1700–1721 гг., во время которой погиб каждый третий белорус.

К концу XVII – нач. XVIII века в Беларуси идея государственного призрения обездоленных детей-сирот стала приобретать более конкретные формы. В результате петровских реформ появились государственные органы – приказы, которые частично взяли на себя призрение сирот.

На территории проживания этнических белорусов первый воспитательный дом («Иисуса Младенца») основала княгиня Огинская 1791 г. в г. Вильно. В нем призревалось 16 сирот и 498 подкидышей, доставленных из Виленской, частично Гродненской и Ковенской губерний. При воспитательном доме работали общеобразовательная школа, сапожная и столярные мастерские. Это благотворительное заведение более ста лет оставалось, пожалуй, единственным учреждением такого рода в Беларуси "для приема и воспитания подкидышей, которым суждено от рождения быть лишенными родительской ласки" [3].

В XIX веке попечительство детских приютов в Беларуси, на которые возлагалась прямая ответственность за оказание помощи беспризорным детям бедноты и сиротам, были в каждом губернском городе. Во главе попечительства находился Совет, который обычно возглавлял губернатор, а почетными членами были представители от дворянства, директора и учителя народных училищ, городской голова, полицмейстер и другие уважаемые люди.

В числе первых городов Беларуси, в которых открывались детские приюты, были Витебск, Вильно, Дрисса, Минск, Могилев. Дети принимались в приюты по решению опекунского совета на основании заявления с приложением справки о бедственном материальном положении просителя, выданной местным участковым попечительством или одним из членов опекунского совета.

Всего различные местные благотворительные общества содержали свыше 31% призреваемых в приютах Беларуси детей-сирот. На приюты государственные и конфессиональные в начале XIX в. приходилось не более 10,5% призреваемых. Духовному ведомству принадлежали три небольших приюта (от 8 до 20 призреваемых) исключительно для мальчиков при Супрасльском Благовещенском перво-классном монастыре в Белостокском уезде Гродненской губернии, Минском мужском монастыре, в Могилевском церковно-православном Богоявленском братстве.

В XIX – начале XX в. на территории Беларуси имелось множество организаций, которые занимались обучением и воспитанием сирот. Нечто напоминающее современную детскую деревню представляли «поселковые приюты», которые

стали появляться в «здоровой местности», обычно на окраине или вдали от городов, где строили домики на 15-25 детей. Кроме того, создавались трудовые коммуны для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Две из них – имени А.М. Горького и имени Ф.Э. Держинского – возглавил А.С. Макаренко.

В годы Великой Отечественной войны количество детских домов увеличилось. Их открывали для детей-сирот, вывезенных из фронтовых областей, детей, потерявших родителей, детей фронтовиков. К концу 1945 г. получило широкое распространение создание детдомов при колхозах, промышленных предприятиях за счет профсоюзов и комсомольских организаций, милиции. Возродилась практика передачи детей-сирот в семьи. К 1950 г. в стране было 6543 детских дома, где жили 635,9 тыс. детей.

В 1975 г. были введены льготы для учащихся ПТУ из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В 1977 г. выпускники школ-интернатов получили право внеконкурсного поступления в ПТУ и вузы.

В 1992 г. было открыто 347 детских домов семейного типа, где находились 3,5 тыс. детей. В них создавались условия, приближенные к семейной жизни, здесь воспитывались дети от 3 до 18 лет, а выпускники пользовались льготами воспитанников детских домов. Кроме того, с 1990-х гг. в Республике Беларусь создаются отпускные и приемные семьи, семейные детские дома и детские деревни.

В постперестроечные годы государственная социальная политика в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проявилась в выплате ежемесячных пособий на детей, в создании новых учреждений социальной защиты детей, в частности, приютов, а также в обеспечении государственных гарантий в области получения бесплатного образования.

Заключение. За первые десять лет нового века ситуация в стране изменилась к лучшему – повсеместно стали появляться новые модели работы с детьми в интернатных учреждениях. Государство оказывает поддержку в форме полного государственного обеспечения, которое включает в себя выплату ежемесячного пособия, предоставление жилья, обеспечение льгот при поступлении в учреждения образования, гарантированное трудоустройство.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н.Андреева. - М., 2001. - 345с.
2. Григорьев, А. Д. Призрение трудновоспитуемых и несовершеннолетних преступников / А.Д. Григорьев. - Мн, 1998. - С. 13.
3. Григорьев, А. Д. Сословная благотворительность с начала эпохи белорусского Просвещения до середины 19 века / А.Д. Григорьев // Социально-педагогическая работа. - 2005. - №1. - С. 55 – 61.

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

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В БЕЛАРУСИ (70–80-е годы XX века)

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

Развитие личностно-ориентированного подхода в образовании, возобновление интереса к проблемам человека (отражено в законе БССР «О народном образовании», 1975 г. [1], принципами народного просвещения были провозглашены: гуманистический характер образования; связь обучения и воспитания с жизнью; сотрудничество школы, семьи и общественности в воспитании детей и молодежи), расширение мировоззрения в понимании важности процесса социального воспитания в открытой системе человек-социум способствовали активизации внимания к вопросам социальной педагогики. Целью исследования является проведение ретроспективного анализа развития отечественной социальной педагогики в 1970-1980-е годы.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили педагогическая литература и нормативно-правовые документы. Для достижения поставленной цели были использованы методы логического и историко-педагогического подходов.

Результаты и их обсуждение. В 1970-е годы в свет вышли работы известного белорусского ученого И.Д. Чернышенко «Воспитание учащихся по месту жительства» и «Система общественно полезного труда учащихся в современной Советской школе», в которых он осветил ряд актуальных социально-педагогических проблем (социальное воспитание, социализация посредством труда, воспитательная работа с учащимися вне школы). Особое внимание автор уделил внешкольной работе, отмечая, что правильно организованное свободное время является своего рода профилактикой противоправного поведения подростков.

Вопросы социальной педагогики были в поле зрения А.И. Кочетова. Ученый разрабатывал проблемы перевоспитания трудных подростков. В ряде работ «Перевоспитание подростка», «Мастерство перевоспитания» педагог выявляет и анализирует причины трудновоспитуемости, предлагает меры профилактики данного явления, характеризует психолого-педагогические основы перевоспитания и описывает его методику.

Активизация социального воспитания, возобновление интереса к проблеме взаимодействия школы и социальной среды способствовали развитию «жэковской» педагогики, сети социально-педагогических комплексов.

На решение вышеобозначенных проблем была нацелена деятельность организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми, должность которого была введена в штаты школ и школ-интернатов в 1986 году. Следует отметить, что развитие социально-педагогической деятельности сдерживалось организационной, кадровой и научно-педагогической необеспеченностью. Отсутствие профессионалов в области социальной педагогики негативно отрази-

лось на социальном воспитании детей, что привело к перегрузке учителей, организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы несвойственными для них функциями, а также крайне отрицательно сказалось на выполнении образовательными учреждениями собственно педагогических функций. В документе «Об организаторе внеклассной и внешкольной воспитательной работы» (1986 г.) подчеркивалось: «За два десятилетия деятельности организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы накоплен определенный положительный опыт работы. Однако в их работе есть серьезные недостатки. Так, во многих школах деятельность организатора направлена не на создание систем внеурочной воспитательной работы, призванной содействовать всестороннему развитию личности, повышению инициативы, активности школьных коллективов, а на проведение не связанных между собой, малоэффективных воспитательных мероприятий... Недостаточно внимания уделяется работе с... педагогически запущенными детьми и подростками и их семьями... Наиболее слабым звеном остается организация воспитательной работы с детьми по месту жительства, координация совместной деятельности организатора и педагога-организатора домоуправления, недостаточно усилий прилагается для превращения школы в центр активной воспитательной работы в микрорайоне. Большинство организаторов выполняют многие, не предусмотренные нормативными документами обязанности, что приводит к перегрузке, нерациональному использованию их рабочего и свободного времени» [2, с. 9–10]. В связи с этим должностные обязанности данного специалиста были пересмотрены. В качестве основных профессиональных обязанностей организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы были выделены следующие:

- создание системы внеклассной воспитательной работы с учениками;
- вовлечение школьников в различные кружки, секции, объединения в школе, во внешкольных учреждениях, по месту жительства;
- оказание методической помощи классным руководителям, учителям, комсомольскому, пионерскому, ученическому активу в проведении внеклассной и внешкольной воспитательной работы;
- привлечение внешкольных и культурно-просветительских учреждений, спортивных организаций, семьи, общества к воспитательной внеурочной работе с учениками, организации их свободного времени [2].

Заключение. Целенаправленному развитию социальной педагогики в 70-80-е годы XX столетия способствовало:

- формирование личностно-ориентированного подхода в образовании;
- признание педагогическим сообществом того, что традиционная педагогика с ее целенаправленным и контролирующим воздействием без учета влияния социальной среды не может полноценно подготовить подрастающее поколение к жизнедеятельности;
- отсутствие у педагогов необходимых знаний, умений, навыков в области социального воспитания детей;
- фрагментарный опыт социально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Закон БССР «Аб народнай асветы» // Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы БССР. – 1975. – № 8. – С. 4–39.
2. Аб арганізатары пазакласнай і пазашкольнай выхаваўчай работы // Зборнік загадаў і інструкцый Міністэрства асветы. – 1986. – № 8. – С. 9–11.

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Т.Д. Вакушенко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В профессиональной подготовке специалиста по социальной работе актуальной является проблема усиления практикоориентированности обучения. На уровне вуза ее решение возможно через внесение определенных изменений в учебный план и учебные программы; внедрение и широкое применение новых форм и методов обучения (практикум, групповая работа, проектные методы, работа со случаем и т.д.), а также распространение новых подходов к обеспечению качества подготовки специалиста.

Трудно осуществлять практическое обучение специалистов социальной сферы без участия в этом процессе и активной поддержки профессионального сообщества специалистов-практиков. В связи с этим важно построить оптимальную модель взаимодействия теории и практики социальной работы в профессиональной подготовке специалиста. Цель данной статьи – анализ и обобщение системы взаимодействия вуза и учреждения социальной сферы в рамках повышения качества профессиональной подготовки специалистов по социальной работе.

Материал и методы. Материалом исследования послужила деятельность учебно-научно-консультационного центра кафедры социально-педагогической работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»), а также многолетний опыт работы автора со студентами. В работе использованы метод изучения и анализа опыта взаимодействия учреждений социальной сферы и вуза в системе профессионального образования; беседы со специалистами и руководителем ТЦСОН.

Результаты и их обсуждение. Инновационным решением проблемы практикоориентированности обучения является открытие на базе учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения» Первомайского района г. Витебска (ТЦСОН) учебно-научно-консультационного центра (УНКЦ) факультета социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». УНКЦ создан с целью взаимодействия и сотрудничества в области повышения качества профессиональной подготовки, формирования и развития профессиональных компетенций будущих специалистов социальной сферы; разработки и внедрения в практическую деятельность инновационных технологий организации социальной поддержки, социальной помощи и реабилитации социально незащищенных лиц или имеющих ограничения жизнедеятельности.

Организация работы УНКЦ обеспечило решение ряда задач:

- вовлечение в учебный процесс практических специалистов, что способствует реализации требований практико-ориентированного подхода;
- соединение фундаментальности обучения с деятельностью-практической подготовкой, что содействует формированию профессиональной компетентности студентов и успешной адаптации к будущей профессиональной деятельности;
- содействие занятости студентов и последующего трудоустройства выпускников;
- организация производственного обучения (предоставления мест для проведения исследования и прохождения студенческой практики);
- реализация совместных проектов для изучения (исследования) социальных проблем;

- привлечение студентов в качестве волонтеров, что способствует формированию профессионально-личностных качеств, мотивации трудоустройства по специальности;
- подготовка супервизоров от учреждения для прохождения учебной и производственной практики.

Как видим, предмет взаимодействия вуза и учреждения социальной сферы связан с содержанием профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе и предполагает следующее:

- создание условий для поддержки практико-ориентированных методов через построение экспериментального пространства для их апробации, новых форм взаимодействия преподавателей и методистов практики по модели супервизии;
- построение модели специалиста социальной работы с точки зрения профессионала-практика, работающего в реальном практическом поле;
- совместное участие в выработке критериев качества подготовки специалистов социальной работы;
- реальную экспертизу жизнеспособности, эффективности, целесообразности методов обучения специалистов;
- развитие креативных технологий социальной работы с различными группами клиентов и внедрение их в практику социальной работы;
- организационно-консультационную работу по созданию социальных учреждений нового типа по модели зарубежных центров активности и т. д.

Практикоориентированное обучение будущих специалистов по социальной работе в рамках работы УНКЦ осуществляется на двух уровнях:

1. *Уровень субъектов теоретического знания*, где ключевым является участие преподавателей и студентов в реальной практике социальной работы посредством различных форм взаимодействия с ТЦСОН. К подобным формам мы относим следующие:

- периодическая (в качестве научного руководителя, консультанта, супервизора, руководителя кружка) работа в ТЦСОН;
- стажировка преподавателей в ТЦСОН;
- организация и проведение различных видов практик на базе ТЦСОН;
- организация и проведение учебных занятий по специальным дисциплинам на базе ТЦСОН;
- участие в работе «Школа социального работника» с целью повышения компетенций сотрудников ТЦСОН;
- поиск социальных заказов на разработку социальных проектов, их реализация силами студентов и преподавателей;
- обучение персонала социальных учреждений и руководителей практики на местах супервизии;
- представительство и активное участие в аттестационных комиссиях, советах и т. д., связанных с практическими полями социальной работы;
- волонтерская работа.

2. *Уровень субъектов практического поля* социальной работы, где ключевым является участие специалистов-практиков в процессе обучения студентов. На этом уровне существуют следующие формы взаимодействия специалистов-практиков с вузом:

- привлечение специалистов-практиков к ведению занятий (по совместительству) или к участию в отдельных занятиях в качестве консультантов, экспертов;
- участие специалистов-практиков в разработке содержания учебных и производственных практик;
- организация практики в ТЦСОН: ориентация руководителей практики студентов на местах, индивидуальные и групповые встречи по текущим проблемам практики, рефлексия по результатам практики;
- мониторинг качества подготовки будущих специалистов социальной работы в процессе обучения (в период практики).

В качестве условий осуществления взаимодействия специалистов-практиков и преподавателей вуза - участников профессиональной подготовки мы выделили следующие: заключение договора о сотрудничестве; планирование работы УНКЦ; наличие в ТЦСОН специалистов с профессиональным профильным образованием по социальной работе и опытом работы в данной сфере; научно-методическое и финансовое обеспечение различных форм взаимодействия; открытость ТЦСОН инновациям, новому опыту в области профессиональной социальной работы.

Заключение. Развитие партнерских отношений между вузом и учреждением системы социальной защиты населения способствует увеличению практической составляющей в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе, включению студентов в практико-ориентированную среду.

СТВАРЭННЕ СЕТКІ ПАЗАШКОЛЬНЫХ УСТАНОЎ КЛУБНАГА ТЫПУ НА БЕЛАРУСІ ДРУГОЙ ПАЛОВЫ XIX – ПАЧАТКУ XX СТАГОДДЗЯ

Л.В. Каралькова

Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава

Значным крокам у напрамку да мэтанакіраванай арганізацыі і дзейнасці культурна-асветных устаноў другой паловы XIX для народа быў клопат аб пашырэнні агульнаадукацыйнага і культурнага ўзроўню насельніцтва.

Мэта – аналіз этапаў стварэння сеткі пазашкольных устаноў другой паловы XIX – пачатку XX стагоддзя.

Матэрыялы і метады. Выкарыстаны дадзеныя Цэнтральнага Дзяржаўнага гістарычнага архіва Беларусі (ЦДГА), Дзяржаўнага архіва Віцебскай вобласці, а таксама матэрыялы перыядычнага друку пачатку XX стагоддзя.

Вынікі і іх абмеркаванне. У 1911 годзе Першы маскоўскі агульназемскі саюз па народнай асвеце закрануў пытанне аб пазашкольнай адукацыі і вынес пастанову: «правільнае і паспяховае развіццё гаспадарчага і грамадскага жыцця магчыма толькі пры высокім культурным узроўні ўсяго насельніцтва. Школа, нават пры самай дасканалай яе арганізацыі і значнай працягласці курсу, не можа задавальняць запыты насельніцтва» [1, с. 12].

Перад губернскімі і павятовымі ўправамі паўстала пытанне аб распрацоўцы мадэлі пазашкольных адукацыйных устаноў. «Складанасць задачы – ажыццяўленне пазашкольнай адукацыі – была абумоўлена рознабаковасцю яе відаў, неабходнасцю зберагчы між імі сувязь і ўзгадніць іх дзеянні, разлічыць па складзе і памеры кола асоб, і ўвогуле, адрозненне ўмоў і асаблівасцей работы ў гэтай справе» [2, с. 14].

У якасці прыкладу вырашэння праблемы стварэння сеткі пазашкольнай адукацыі і асветы разгледзім праект павятовай управы м. Быхаў Магілёўскай губерні, якая спраектавала для пазашкольнай адукацыі наступныя віды устаноў.

а) Установы адукацыйнага тыпу:

1. *Нядзельныя (вячэрнія) школы для дарослых і падлеткаў*, якія мелі на мэце вучыць непісьменных чытанню, пісьму і ліку, паўтараць і дапаўняць пройдзены курс з тымі, хто скончыў школу, з такім разлікам, што праз 2 гады школы будуць пераносіцца ў іншыя мястэчкі.

2. *Народныя чытанні*, якія ілюстраваліся нагляднымі дапаможнікамі, светлавымі карцінкамі, кінематографам, грамафонам, і якія прымалі формы гутарак са слухачамі, асобных лекцый і цэлых курсаў.

3. *Бібліятэка*, якая адкрывала доступ да кнігі насельніцтву, якое атрымлівала магчымасць часова карыстацца ёю ў сябе дома, у чытальні або набываць сабе ва ўласнасць.

4. *Музеі і выставы*, якія дасягалі адукацыйных мэтаў наглядным шляхам пры дапамозе прадметаў, што ілюстравалі розныя віды мастацтваў, навукі і тэхнікі, а таксама розныя бакі духоўнага жыцця мясцовага краю.

б) Мерапрыемствы выхаваўчага характару: *спектаклі і канцэрты, кінематограф і «чароўны ліхтар»*, якія не толькі задавальнялі эстэтычныя запатрабаванні насельніцтва, але і спрыялі замацаванню і пашырэнню навуковых і прыкладных ведаў.

Дзейнасць камітэтаў папярчальстваў аб народнай цвярозасці, выклікала да жыцця і шырокую сетку пазашкольных устаноў, спрыяла стварэнню такой значнай формы культурна-асветнай дзейнасці, як Народны дом. Першыя звесткі аб іх адкрыцці на тэрыторыі Беларусі адносяцца да 1899 г. (в. Ліпна Люцынскага павета Мінскай губерні)[6, арк. 35 «а»]. Пазней менавіта Народныя дамы сталі любімымі тыпамі ўстаноў культуры для народа, якія адчыняліся і дзейнічалі пад патранажам папярчальстваў. Пазней такія ж Народныя дамы былі адкрыты ў Ваўкавыскім і Купянскім паветах.

Неабходнасць стварэння Народных дамоў выцякала з *трох галоўных неабходнасцей*:

- у асвеце;
- у пашырэнні кола зносін;
- у эканамічнай ўзаемадапамозе адзін аднаму.

Па прынцыпу арганізацыі існавала *тры віды* Народных дамоў:

а) арганізаваных земствамі;

б) створаных аб'яднаннямі кааператараў і асветных таварыстваў;

в) самастойных таварыстваў «Народны дом».

Яны былі не столькі клубамі, а хутчэй, менавіта таварыствамі, якія ахоплівалі сваёй дзейнасцю вялікія тэрыторыі, а калі-некалі – і цэлыя рэгіёны.

Грунтуючыся на архіўных дадзеных ЦДГА і перыядычнага друку гэтага часу можна зрабіць выснову, што кожнае таварыства «Народны дом», як і любое іншае аб'яднанне або клуб, мела свой статут, у якім вызначаліся мэты стварэння і асноўныя формы яго дзейнасці, арганізацыя і кіраванне справамі таварыства, склад таварыства, яго юрыдычныя правы і абавязкі, памер грашовых укладаў ды умовы прыняцця і выключэння членаў таварыства, будаўніцтва спецыяльных памяшканняў, яго фінансаванне і кантроль за выкарыстаннем грашовых сродкаў, а таксама умовы закрыцця таварыства.

Прагрэсіўныя земскія дзеячы бачылі мэтазгоднасць стварэння сеткі Народных дамоў – губернскіх, павятовых, валасных і сельскіх, якія і сталі цэнтрамі пазашкольнай адукацыі і асветы. На тэрыторыі Беларусі гэтыя таварыствы адрозніваліся багаццем і рознабаковасцю формаў арганізацыі і дзейнасці. Па форме арганізацыі яны ўключалі ў сябе бібліятэку, чытальні, вячэрнія класы для дарос-

лых, нядзельныя школы, рамесніцкія майстэрні, дзе навучалі практычнаму авалоданню якім-небудзь рамяством, а таксама сцэны, лекцыйныя і глядзельныя залы для спектакляў, канцэртаў і кінапраглядаў, чайную, гімнастычныя залы, кнігагандлёвыя крамы і склады, хары і аркестры, чытальні і г.д. Галоўнымі формамі работы былі лекцыі, бяседы, канцэрты, спектаклі, чытанні, спартыўныя заняткі, распаўсюджванне кніг, выставы.

Арганізацыя і дзейнасць Народных дамоў, хат-чытальняў, клубаў па інтарэсах працягваецца і пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі. У 1919 годзе прынята палажэння Наркамасветы «Аб арганізацыі сістэмы пазашкольнага выхавання». Згодна з поглядамі тэарэтыкаў клубнай справы гэтага перыяду (Н.К.Крупскай, А.В. Луначарскага, М.В. Пятроўскага, П.П. Блонскага, В. Кержанцава, А.С. Макаранкі, Я.М. Мядынскага) клуб разглядаўся як збіральнік рабочай і сялянскай творчай ініцыятывы, месца сумеснага адпачынку, асновай якога павінна стаць дзейнасць саміх наведвальнікаў клуба. Але на многія дзесяцігоддзі на справе рэалізавалася іншая мадэль клубнай работы, якая была заснаваная на ідэалагічным выхаванні працоўных і атрымала афіцыйную назву «культурнае абслугоўванне насельніцтва».

Заклучэнне. Такім чынам, у вызначаны гістарычны перыяд асноўнымі прынцыпамі дзяржаўнай культурнай палітыкі сталі:

- фарміраванне дзяржаўнай сеткі ўстаноў культуры;
- арганізацыя цэнтралізаванай сістэмы кіравання;
- стварэнне адпаведнай заканадаўчай базы.

Асновай сеткі пазашкольных устаноў клубнага тыпу сталі шматлікія працоўныя і чырвонаармейскія клубы, дамы асветы, народныя дамы, хаты- і бібліятэкі-чытальні, «чырвоныя куткі».

Спіс літаратуры

1. Вопросы внешкольного образования // Вестник Могилёвского земства. – 1915. – № 12. – С. 12.
2. Деятельность губернских и уездных управлений по организации внешкольного образования // Вестник Могилёвского земства. – 1914. – № 19. – С. 14.
3. Отчёт по внешкольным учреждениям Витебской губернии // Учреждение “Государственный архив Витебской области”. – Фонд 246. – Оп. 3. – Ед. хр. 4. – Л. 3.
4. Циркуляры губернатора по устройству библиотек и клубов (1899–1900 гг.) // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (ЦДГА). – Фонд 2555. – Воп. 1. – Адз. зах. 10. – Арк. 5 – 36.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Г.А. Качан

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В настоящее время Республика Беларусь является страной со сложной медико-демографической ситуацией, высокой средней долей пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями в составе населения, что и формирует сегодня устойчивый спрос на социальные услуги. Так, в республике проживает около 2, 4 млн. пожилых граждан (около 22% всего населения страны), из них более 155 тыс. одиноких и 577 тыс. одиноко проживающих пожилых граждан, более 519 тыс. инвалидов [1].

Общеизвестно, что нормально жить – это уметь удовлетворять насущные, интеллектуальные и социальные потребности, быть независимым в их исполнении. Но как ни прискорбно, следует признать, что, в конце концов, наступает период, когда старый человек не способен удовлетворить свои потребности самостоятельно – физическое и психическое одряхление ставит его в полную или частичную зависимость от окружающих. Исследования показывают, что 80% лиц в возрасте 75 лет и старше не могут обходиться без посторонней помощи [2, 566]. Все это обуславливает необходимость совершенствования социальной работы, создания эффективной системы социального обслуживания населения. В данном контексте социальная работа выступает как универсальный социокультурный институт социальной поддержки и безвозмездной социальной помощи, предоставления социальных услуг, социального патронажа над группами населения, оказавшимися в сложной жизненной ситуации.

Цель исследования – проанализировать инновационные подходы к социальному обслуживанию и предоставлению социальных услуг.

Материал и методы. В статье проведены анализ нормативных правовых актов, а также изучение опыта социального обслуживания пожилых граждан в условиях ТЦСОН, анкетирование. С целью выявления социально – психологических проблем пожилых людей и их потребности в социальном обслуживании нами на базе ТЦСОН Первомайского района г. Витебска было проведено анкетирование, в котором приняло участие 60 респондентов.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетного опроса свидетельствуют, что старение сопровождается нарастанием инволюционных процессов и негативных личностных характеристик. В личности пожилого человека обнаруживается ряд изменений. Так, на появление или усиление раздражительности указали 26,9% респондентов; обидчивости – 34,6%, частые перемены настроения -70,1%. Примечательно, что 69,5% опрошенных женщин, указали на то, что стали более эмоциональными, а 60,9% отметили, что с возрастом их чувство уверенности в себе значительно снизилось, а у мужчин, напротив усилилось. Более 50% от общего числа респондентов ощущают себя одинокими. Следует отметить, что чувство одиночества обнаруживается во всех возрастных периодах, но только в старости оно приобретает особую остроту и актуальность для личности.

Данные анкетного опроса показали, что около 57% опрошенных нуждаются в помощи по индивидуальному повседневному уходу.

Развиваясь достаточно динамично последнее десятилетие, социальная работа в Беларуси накопила определенный позитивный опыт социальной поддержки, предоставления социальных услуг разным группам населения. Получили развитие следующие виды социального обслуживания: социальное обслуживание на дому граждан, потерявших способность к самообслуживанию; социальное обслуживание в стационарных условиях граждан, частично или полностью утративших способность к самообслуживанию и нуждающихся в постоянном уходе; организация дневного пребывания в учреждениях социального обслуживания; предоставлением материальной и консультативной помощи.

Дальнейшее развитие системы социального обслуживания требует совершенствования нормативно-правового, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения деятельности учреждений социального обслуживания, поиска новых более эффективных и малозатратных способов решения социальных проблем населения.

Особое значение по совершенствованию социального обслуживания граждан пожилого возраста, повышения уровня и качества их жизни сегодня

принадлежит территориальным центрам социального обслуживания населения (далее ТЦСОН). Так, создаются отделения дневного пребывания для пожилых людей, работают кружки и клубы, открыты салоны «Милосердие», пункты проката технических средств социальной реабилитации, работают телефоны «горячей линии», оказывается психологическая и консультативная помощь, предоставляются различные социально-бытовые услуги.

Большое внимание уделяется обеспечению доступности социального обслуживания для жителей села. Для этого в ТЦСОН создаются социальные пункты или филиалы, на базе которых организована работа хозяйственных бригад, оказывающих пожилым гражданам разовые социально-бытовые услуги на дому с использованием средств малой механизации, а также бригад социального обслуживания на мобильной основе. В целях оказания транспортных услуг пожилым людям разработана инновационная служба «социальное такси» [1].

Новой формой социального обслуживания пожилых людей является развитие сети домов совместного или сезонного проживания, цель которых заключается в обеспечении специально оборудованного жилья для их совместного проживания. Данная форма является перспективной, поскольку не только гарантирует широкий комплекс социально-бытового обеспечения, но и решает проблему одиночества данной категории граждан. В перспективе возможно развитие и такой новой формы жизнеустройства пожилых людей, как приемная семья.

Ряд социальных инновационных технологий, реализуемых Центрами, направлен на продвижение идей социальной и образовательной активности старшего поколения, доступности для них образовательных услуг, расширения сферы досуговой деятельности.

Начиная с 2011 года в г. Минске проводится эксперимент по внедрению новых форм социального обслуживания и предоставлению социальных услуг. Такими формами, согласно Постановлению Совета Министров РБ от 8.06.2011 г. выступают социальное обслуживание на основании договоров пожизненного содержания с иждивением (договор-рента), краткосрочное пребывание пожилых людей и инвалидов в стационарных учреждениях социального обслуживания на платной основе; пребывание пожилых людей и инвалидов в домах-интернатах для престарелых и инвалидов на платной основе [3].

Заключение. В качестве перспективных направлений инновационной деятельности в социальной сфере можно выделить такие направления как: расширение спектра социальных услуг по удовлетворению социальных потребностей разных групп населения, но, прежде всего лиц пожилого возраста и инвалидов; расширение границ социального партнерства по решению социальных проблем; внедрение в практику учреждений социального обслуживания инновационной стратегии развития; расширение области деятельности социальных учреждений.

Список литературы

1. Нагибин, И.П. В нашей стране пожилые люди без социальной помощи не останутся / И.П. Нагибин // Охрана труда и социальная защита. – 2011. – № 2. – С. 89-92.
2. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. Реана А.А. – СПб. Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
3. О проведении эксперимента по внедрению новых форм социального обслуживания и предоставления социальных услуг. Постановление Совета Министров РБ от 8 июня 2011 г. № 738 // НРПА РБ. – 2011. - № 69,5/33933.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

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

Инвалидность – это специфическая особенность развития и состояния личности, часто сопровождающаяся ограничениями жизнедеятельности в самых разнообразных её сферах. Социальная специфика инвалидности заключается в правовых, экономических, коммуникативных и прочих барьерах, которые не позволяют людям с различными отклонениями здоровья активно включаться в жизнь общества и полноценно участвовать в ней [1, с. 80].

На сегодняшний день, в качестве устойчивой тенденции социального развития, наблюдается рост числа инвалидов, поэтому проблема оказания им помощи принадлежит к числу наиболее важных и актуальных задач современного общества.

В Беларуси ныне проживает 502,9 тысяч инвалидов, что составляет более 5% населения. По состоянию на 1 ноября 2012 года на учете в органах по труду, занятости и социальной защиты состояли 136 тысяч - инвалид третьей группы, 269 тысяч – второй группы, 72,4 тысячи – первой группы, 25,5 – дети-инвалиды в возрасте до 18 лет. Все эти люди нуждаются не только в сочувствии, но и в обеспечении нормальных условий для их жизнедеятельности, социальной помощи и поддержки [2].

В своем исследовании мы поставили цель изучить проблемы людей с ограниченными возможностями.

Материал и методы. В качестве методов использовались: анкетирование, опрос людей с ограниченными возможностями. Нами было опрошено 183 инвалида, которые проживают в Первомайском районе г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. В результате опроса было выявлено, что 51% инвалидов практически никогда не выходят из своих квартир, 27% - выходят на улицу в сопровождении близких людей или волонтеров и лишь 22% ответили, что стараются сами себя обслужить и редко обращаются за помощью.

В то же время - 48% людей с ограниченными возможностями отметили, что они могли бы самостоятельно обслуживать себя, но препятствием являются следующие причины: не обустроенность пандусами социально важных объектов, а если они и есть, то не всегда соответствуют техническим нормам. Так же было отмечено, что в общественный транспорт тяжело заходить (высокие подножки), не говоря уж об инвалидах - колясочниках, для которых единственно доступным средством передвижения является инвалидная коляска. В ряде магазинов не достаточно широкие проходы или они частично заставлены товарами, которые создают препятствия на пути человека с ограниченными возможностями.

Среди опрошенных инвалидов 24% молодые инвалиды, но больше людей пожилого возраста - 76%, из которых 47% составляют мужчины и 53 % - женщины. Причем, при сопоставлении цифр и фактов было выяснено, что чем младше возрастная категория, тем больше в ней мужчин, чем старше - тем больше женщин. Это связано с тем, что женщины, даже после приобретения инвалидности не опускают руки, продолжают жить, стараются адаптироваться к новым условиям жизни. А мужчины, к сожалению, не всегда готовы принять проблемы связанные со здоровьем, которые привели их к инвалидности. Представители мужского пола более подвержены стрессовым ситуациям, и как следствие начинают употреблять спиртные напитки, замыкаться на своих проблемах, отчуждаться от друзей, зна-

комых, становятся замкнутыми и т.п. Это так же является одной из причин, приводящих к социальной замкнутости.

В ходе исследования было выявлено, что 88% опрошенных инвалидов получили инвалидность вследствие заболеваний, и в первую очередь сердечнососудистой системы. Вместе с тем 12% респондентов, получили инвалидность в возрасте 20-24 лет, что указывает на необходимость принятия мер по профилактике травматизма и охране труда, как в учебных заведениях, так и на производстве.

Как показал опрос, 73% инвалидов проживает вместе с родственниками не только по причине отсутствия собственного жилья, но и по причине своей зависимости от семьи. Несмотря на стесненность в жилищных условиях более 91 % респондентов не хочет менять привычные условия проживания. Причинами являются: проблемы с освоением нового микрорайона и его инфраструктурой, потеря друзей и знакомых; опасение и где-то недоверие к новым специалистам, которые будут обслуживать инвалида и т.п.

Более половины инвалидов проживает в многоквартирных домах, их них 17,9% отметили, что внутреннее обустройство квартиры не позволяет им передвигаться без дополнительной помощи, 61,7% респондентов проживает выше первого этажа. Из них 38,5% отметили, что их дома не обустроены лифтами, пандусами или оборудованы так, что пользоваться ими не безопасно. Результат опроса показал, что каждого третьего инвалида с нарушениями опорно-двигательного аппарата не устраивает инфраструктура микрорайона в котором они проживают.

Среди опрошенных респондентов в возрасте 18 лет и старше имеют профессионально-техническое образование – 9,8%, средне-специальное – 22,7%, высшее – 13,8%. Среднюю или базовую школу окончили 35,4% опрошенных инвалидов, начальную школу - 14,5%. Так же среди людей с ограниченными возможностями были и те, кто не достиг никакого уровня образования – 3,8%. Несмотря на проблемы связанные со здоровьем, инвалиды получают образование, реализовываются в профессии, имеют семью, однако, не всегда работодатели охотно принимают инвалидов на работу, под различными предлогами им пытаются отказать в трудоустройстве.

Очень низок процент инвалидов, пользующихся альтернативными методиками получения информации, так шрифтом Брайля пользуется лишь 1% инвалидов по зрению. 7,6% опрошенных умеют получать информацию и общаться через Интернет. Но в целом можно говорить об ограниченности в общении и проблеме одиночества среди инвалидов.

У большинства опрошенных инвалидов основным источником дохода является пенсия по инвалидности (68,2%). 30% указало, что это трудовые доходы, а 1,8% -доходы родственников, спонсорская помощь. Но в целом все респонденты отметили, что, материальные затраты гораздо выше чем пенсия и зарплата, которую они получают, большая часть средств уходит на лекарства и пропитание. Среди респондентов были и те, кто отметил неуважительное отношение к инвалидам, принижение их в правах, проявление агрессивного поведения, не принятие людей с ограниченными возможностями полноправными членами общества, нетерпимость и пренебрежительность в общественных местах.

Заключение. Таким образом, к основным социальным проблемам инвалидов можно отнести: проблемы передвижения по городу и в микрорайоне; не обустроенность жилых помещений и подъездов для инвалидов; дискриминация при трудоустройстве на работу; не все социально важные объекты обустроены пандусами или не соответствуют их техническим требованиям; неудобства в пользова-

нии общественным транспортом; проблема одиночества, а так же недостаточная поддержка инвалидов со стороны окружающих людей.

Список литературы

1. Закон Республики Беларусь от 18 мая 2004 года «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (с изменениями и дополнениями) // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 2008. № 212.2/1247.
2. Численность инвалидов в Беларуси [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.mogilev.by> – Дата доступа 01.02.12.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ

С.Д. Матюшкова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Тенденции формирования и развития гендерной культуры являются, с одной стороны, проекцией социокультурной динамики и социального заказа общества, а другой – отражают массовую воспитательную практику, которая, откликаясь на общественные проблемы, имеет особенности, обусловленные опытом такой деятельности, традициями, уровнем подготовки педагогов, пониманием сущности, содержания, целей и задач воспитания, народной культурой и обычаями. Поэтому целью нашего исследования является моделирование процесса формирования гендерной культуры.

Материал и методы. В исследовании использовались метод анализа научной литературы и документов. Материалом для изучения были выбраны основные документы, в которых закрепляются главные приоритеты обучения и воспитания в Республике Беларусь и публикации отечественных и зарубежных ученых.

Результаты и их обсуждение. Разрабатывая модель, мы руководствовались тем, что основной целью формирования является повышение уровня гендерной культуры учащихся старших классов с помощью разнообразных форм и методов. Приобщение к культурным традициям начинается с первых лет жизни ребенка, поэтому мы исходили из предположения, что элементы гендерной культуры у старших школьников уже сформированы на предыдущих возрастных этапах. В предлагаемой модели также были учтены тенденции развития и особенности организации учебно-воспитательного процесса по формированию семейных ценностей с учетом культурных и национальных традиций белорусского народа, принципов гендерного равенства.

Социально ориентированную деятельность по выявлению, сохранению и распространению на все сферы деятельности человека гендерных ценностей, накопленных обществом и личностью, мы предлагаем называть *формированием гендерной культуры*. Однако организация процесса формирования гендерной культуры учащихся старших классов осложняется тем, что гендерная педагогика как относительно самостоятельная область научного знания еще только развивается, методология научного исследования данной проблемы до сих пор не сложилась. Кроме того, формирование гендерной культуры учащихся – сложный и многогранный процесс личностного развития, который требует междисциплинарного подхода.

В процессе выделения педагогических условий мы столкнулись с вариативностью методологических подходов к их определению и классификации. Из вы-

деленого комплекса педагогических условий формирования гендерной культуры учащихся старших классов наибольший интерес представляют: организация образовательной среды в соответствии с принципами гуманистического воспитания, свободного от гендерных стереотипов; готовность педагогов к формированию гендерной культуры, представляющей собой единство и взаимосвязь содержательного (система соответствующих знаний), мотивационного (положительное отношение к работе по формированию гендерной культуры, желание преподнести детям объективную информацию о гендерных отношениях, свободную от гендерных стереотипов) и деятельностного (необходимые умения и навыки по формированию гендерной культуры в процессе взаимодействия с учащимися) компонентов; включение в учебные программы, учебно-методические комплексы, во внеклассные и внешкольные воспитательные мероприятия равноценной информации о вкладе женщин и мужчин в развитие общества на протяжении всей мировой истории; учет возрастных особенностей учащихся старших классов и их интереса к гендерной культуре, их опыта и потребностей при отборе содержания специализированных факультативных занятий, направленных на развитие творческих способностей юношей и девушек и углубленное изучение ими интересующих вопросов, в том числе касающихся взаимоотношений между полами; повышение активности учащихся старших классов в приобретении навыков гендерных отношений и удовлетворенность как процессом, так и результатом формирования гендерной культуры.

Основой модели является определение методологических подходов, обуславливающих содержание компонентов гендерной культуры. В процессе формирования гендерной культуры учащихся старших классов целесообразно использовать культурологический, личностно-ориентированный и социализирующий подходы.

Непосредственно формирование гендерной культуры, исходя из научно-методических требований к моделированию в педагогической науке (Н.М. Борытко и др.), содержит комплекс методов и совокупности взаимосвязанных компонентов (целей, принципов, средств, условий и форм), необходимых для создания целенаправленного педагогического взаимодействия субъектов воспитательного процесса. Организация процесса формирования гендерной культуры учащихся старших классов требует определения системы методических общих и специальных принципов как внутренне принятых требований педагога к своей деятельности, обеспечивающих его эффективность. К общим можно отнести: принцип системности; принцип гуманизма, уважения к личности ребенка в сочетании с требовательностью к нему; принцип единства действий и требований; принцип связи с жизнью и социокультурной; принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей; принцип выбора; принцип творчества и успеха. К специальным принципам можно отнести: представление различных взглядов на гендерные проблемы; изложение материала, свободного от гендерных стереотипов; учет национальных особенностей и гуманизация содержания гендерного воспитания.

Модель представлена блоками: целевой, содержательный, технологический, процессуальный, результативный.

Формирование гендерной культуры юношей и девушек реализуется во взаимосвязанных действиях всех участников образовательного процесса на следующих этапах: освоение гендерных знаний, формирование гендерных убеждений, формирование поведенческих навыков во взаимоотношениях с лицами своего и противоположного пола.

Наиболее эффективны методы личностно-ориентированного подхода: проблемное обучение в поэтапном сочетании с другими методами диагностики и са-

модиагностики (Т.В. Фролова), с диалогом, с игровыми и рефлексивными методами, с методом создания ситуации успеха (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына), с методом индивидуального и коллективного выбора (Т.В. Машарова); приемы фасилитации и педагогической поддержки ребенка в процессе его саморазвития и самореализации, личностно-ориентированного подхода, интерактивности обучения, создания выбора в творческом процессе. Мы также предлагаем использовать интерактивные методы как способы целенаправленного взаимодействия педагогов и учащихся: создание благоприятной атмосферы («Комплимент»), обмен деятельностью («Гендерный перформенс», «Интервью», «Круглый стол»), организацию мыследеятельности и смыслотворчества («Хорошо – плохо», «Создание историй»), рефлексии («Рефлексивный круг», «Аукцион»), интерактивные игры (Инсценировка гендерных ролей, моделей семейных отношений).

Результатом реализации модели, описанной выше, является сформированные у учащихся старших классов умения распознавать примеры проявления гендерных стереотипов, дискриминации по признаку пола, гендерной несправедливости и неравенства; умения сотрудничать с представителями своего и противоположного пола на основе гендерных ценностей, включая уважение прав личности на индивидуальность и самовыражение не зависимо от пола.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что формирование гендерной культуры это сложный процесс личностного развития, который: начинается в детстве и продолжается в процессе всей жизни; осуществляется на микро- и макро- уровнях социокультурного воспитательного пространства; включает в себя социально ориентированную деятельность всех педагогических субъектов по выявлению, сохранению и распространению на все сферы деятельности накопленных обществом гендерных ценностей.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

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

Согласно принятой ЮНЕСКО «Декларации Мехико по политике в области культуры» определяющим типом межкультурного образования в современном мире признаны отношения взаимодействия и взаимообогащения. Это согласуется с международными и государственными документами, ориентирующими на формирование толерантности в поликультурном социуме (См., напр., «Декларации принципов терпимости» ООН, «Программы по толерантности» ЮНЕСКО). Важнейшей задачей образования XXI века становится подготовка человека к жизни в поликультурном мире, что актуализирует проблему формирования этнокультурной толерантности. В то же время на протяжении веков эффективным и действенным средством формирования толерантности личности выступала народная педагогика.

Цель исследования – показать актуальность проблемы формирования этнической толерантности личности в современных этнопедагогических исследованиях.

Материал и методы. Материалом послужили труды ученых, в которых рассматривается проблема формирования этнической толерантности. Использован комплекс методов педагогического исследования с акцентом на теоретические методы.

Результаты и их обсуждение. Толерантность – важнейшая ценностная установка современного общества. Декларация принципов толерантности (1995) определяет толерантность как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур современного мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Отдельные исследователи рассматривают толерантность как духовно-нравственное качество личности, выраженное в принятии «другого» как личности, независимо от национальности, языка, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, социального, имущественного и должностного положения, а также возраста, состояния здоровья, пола, расы (Е.Н. Третьякова, 2011). В целом, ученые рассматривают толерантность как основанную на ценностных ориентациях готовность субъекта к осознанным личностным действиям, направленным на выстраивание отношений с представителями иной социальной, нравственной, культурной среды на конструктивной основе; на достижение гуманистических отношений между людьми, обладающими неодинаковым мировоззрением и ценностной ориентацией, разным стереотипом поведения; на расширение собственного опыта путем приобщения к иным культурам, взглядам, окружающей среде, самому себе.

Мы считаем целесообразным обратить внимание на трактовку рассматриваемого понятия и его сущности, предлагаемую исследователями проблемы воспитания этнической толерантности средствами народной педагогики: «Толерантность традиционно рассматривается, во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще, и, во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям как представителям этнических групп. Взяв за основу раскрытия понятия «толерантность» – терпимость, мы рассматриваем этническую толерантность как: 1) способность человека переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора полиэтнической среды; 2) терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению. В структуру этнической толерантности входят следующие компоненты: а) уважение иных народов; б) уважение, принятие и понимание богатства многообразия национальных культур; в) взаимопомощь и добрососедство с представителями различных рас, народов, конфессий; г) культурный плюрализм; д) этнокультурный кругозор; е) знания в области культуры и прав другой нации; ё) чувство национальной исключительности, ж) терпимость к иным культурам; з) признание достоинства других народов; и) совместимость людей разных национальностей» (А.А. Мирзаянов, 2006).

В психолого-педагогических исследованиях толерантность рассматривается в контексте социально-педагогических процессов и путей формирования образовательной среды (А.Г. Асмолов, В.В. Глебкин, П.Н. Ермаков, А.А. Реан, М.И. Рожков, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова). Исследуя проблему толерантности, ученые обращают внимание на комплексную систему психолого-педагогических условий при формировании толерантности школьников (Л.Л. Арабина, В.В. Константинов, О.Б. Скрыбина), педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста (С.А. Герасимов), касаются различных сторон воспитания толерантной личности (В.И. Андреев, А.А. Бодалев, С.К. ондырева, Л.П. Буева, А.А. Вербицкий, А.Д. Вислова, Т.Г. Григорьева, Н.В. Гришина, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, А.Ю. Панасюк, П.В. Степанов, Т.П. сольцева).

Особое место в ряде исследований, посвященных проблеме толерантности, занимают работы, акцентирующие внимание на формировании этнической толерантности (См., например, «Этническая толерантность в поликультурных регионах России» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, 2002), «Толерантность как феномен

индивидуальный и социальный» (М.С. Мириманова, 2004), «Культура. Идентичность. Толерантность» (Е.И. Дворникова, 2007). Этническая толерантность, которую в широком смысле слова следует понимать как наличие позитивного отношения к собственной и иной культуре, является одной из важнейших характеристик межэтнических отношений. Проблема формирования этнической толерантности находится в сфере интересов представителей разных областей знаний. Значимый вклад в исследование проблемы этнической толерантности и идентичности внесли работы современных ученых разных отраслей знаний (А.Г. Асмолов, В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, А.А. Мирзаянов, Г.У. Солдатова, Е.Г. Стефаненко, Л.А. Шайгерова, Е.Н. Третьякова, Т.А. Губарева, Л.А. Лукаш, М.А. Викулина).

Следует обратить внимание на этнопедагогические исследования, где в качестве столпа формирования этнической толерантности выступает народная педагогика. Только в начале XXI века стали появляться специальные исследования, касающиеся отдельных вопросов воспитания этнической толерантности подрастающего поколения на основе народной педагогики (Г.Н. Волков, З.Г. Нигматов, Р.А. Низамов, Р.Г. Сибгатуллин, Я.И. Ханбиков, Р.Х. Шаймарданов). Среди фундаментальных исследований, затрагивающих эту проблему, следует назвать диссертации С.А. Герасимова (2004), останавливающего внимание на педагогических средствах воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста (акцентируя внимание на устном народном творчестве, ученый включает данное средство народной педагогики в классификацию системы педагогических средств воспитания толерантности младших школьников) и А.А. Мирзаянова (2006), рассматривающего воспитание этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики.

Заключение. Анализ и обобщение фундаментальных трудов ученых позволяет выявить существенный интерес к изучению проблемы формирования этнической толерантности и акцентирование внимания исследователей на реализации потенциальных возможностей народной педагогики. Это подтверждает, что в поликультурном социуме формирование этнической толерантности становится в разряд приоритетных направлений развития этнопедагогических исследований.

Список литературы

1. Мирзаянов, А.А. Воспитание этнической толерантности учащихся средствами народной педагогики: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Мирзаянов. – Йошкар-Ола, 2006. – 24 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

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

Глобализация предполагает многоплановые контакты между представителями разных народов, основанные на принципе поликультурности и диалоге культур. Это выдвигает социализацию личности в разряд приоритетных проблем современного поликультурного мира. Ученые разных областей знаний издавна пытаются найти панацею в решении данной проблемы. Между тем на протяжении веков народ успешно достигал цель социализации личности на этнокультурной основе при помощи народной педагогики. В настоящее время все

больше ученых признают богатейшие потенциальные возможности народной педагогики, в том числе и в области социализации личности, о чем свидетельствуют многочисленные исследования.

Цель исследования – показать акцентирование этнопедагогических исследований в области социализации личности средствами народной педагогики.

Материал и методы. Материалом послужили труды ученых, в которых рассматриваются проблемы социализации личности средствами народной педагогики. Использован комплекс теоретических методов исследования, в том числе метод этнопедагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. Основоположник этнопедагогики как науки Г.Н. Волков, внесший существенный вклад в разработку ее методологии, особо подчеркивал, что "Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках и пр., в семейном и общественном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности" [1, с. 4].

Современные ученые считают, что социализация – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию личности в обществе с учетом социальной принадлежности. Можно утверждать, что социализации заключается в формировании человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Процесс социализации происходит как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Процесс социализации происходит как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Социализацию рассматривают как двусторонний процесс: а) усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; б) воспроизводство системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности и деятельного включения в социальную среду.

Опираясь на принцип поликультурности и диалога культур, этнопедагоги (исследователи народной педагогики) пытаются определить методологические основы исследования социализации личности в народной педагогике и разработать механизм эффективного осуществления социализации личности (детей дошкольного возраста, школьников, студентов) средствами народной педагогики в современных условиях. Среди исследований, акцентирующих внимание на позитивных началах народной педагогики в социализации личности, следует отметить группу работ, посвященных отдельным средствам народной педагогики. Так, например, ученые исследуют с позиции социализации личности народную игру (Н.А.Тимошина, 2002; Ю.П.Брюхова, 2010) и игрушку (Н.Д.Шоломицкая, 2002), народный этикет, народные праздники (А.Б.Аргуянова, 2004), народную музыкальную педагогику, народные музыкальные традиции, устное народное творчество (В.В.Васильева, 2000), фольклор (А.Х.Дзамыхов, 2004).

В диссертационных работах на материалах народной педагогики рассматривают различные виды воспитания в качестве средства и фактора социализации личности с учетом возрастных особенностей (См., напр., физическое воспитание детей в семье – М. Х.Боташева, 2004; М.Э.Карамурзина, 2004; физическое воспитание старшеклассников – Б.П.Динаев, 2005). Ставится и решается вопрос реализации народной педагогики в социализации личности ребенка на основе взаимодействия семьи и детского сада (В.И.Сметанина, 2002); рассматривается формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики (Р.А.Яббарова, 2011), исследуется проблема социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста (Е.А.Слушкина, 2007) и возможности воспитания учащихся классов коррекционно-развивающего обучения (Р.М.Магомедова, 2007) средствами народной педагогики; определяются пути формирования готовности будущих дефектологов к использованию потенциала народной педагогики в логопедической работе с дошкольниками (Т.Н. Семенова, 2010).

Особое внимание уделяется нравственному воспитанию средствами народной педагогики. В частности, ученые-философы, вычлняя социально-философский аспект, обращают внимание на роль народных традиций в нравственном формировании личности (Ф.В.Даминдарова, 2000). Педагогические исследователи также рассматривают нравственное воспитание школьников на народных традициях с учетом национальных, возрастных и гендерных особенностей (Р.И.Омарова, 1998; З.А.Булатова, 2010). Однако во главу угла в социализации личности ставится проблема трудового воспитания в народной педагогике. По мнению ученых-исследователей, конечной целью трудового воспитания является не только самовоспитание, но и самореализация и социализация (А.Х.Байрамкулова, 2004). Предметом исследования становятся идеи и опыт трудового воспитания в народной педагогике Северного Кавказа (В.В.Климатова, 2004); ценностные ориентации в процессе трудового воспитания и социализации в русской народной педагогике с акцентом на важнейшие средства и способы социализации подрастающего поколения в процессе трудовой деятельности (Л.Г.Андреева, 2001); трудовое воспитание в таджикской народной педагогике и современные проблемы детского труда в Таджикистане (Г.Г.Мухтарова, 2006); трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики в социально-педагогической деятельности (М.А.Шошин, 2010).

Заключение. Целенаправленный этнопедагогический анализ исследований, посвященных народной педагогике, свидетельствует о том, что современные ученые большое внимание уделяют проблеме социализации личности средствами народной педагогики. Это подтверждает значимость и актуальность обращения внимания на педагогические традиции народа; определяет отправную точку в стимулировании проведения дальнейших этнопедагогических исследований с учетом региональных и национальных особенностей поликультурного социума.

Список литературы

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

ВЛИЯНИЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СИТУАЦИИ НА АДАПТАЦИОННЫЕ РЕЗЕРВЫ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ

*Э.С. Питкевич, Н.А. Макарова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Период обучения в вузе требует значительных затрат физических усилий и эмоциональной устойчивости студента, особенно в период экзаменационной сессии, когда отмечается повышенное нервно-психическое напряжение с эпизодами эмоционального стресса в экзаменационные дни [1].

Целью настоящего исследования является изучение реакции организма студента на психо-эмоциональную нагрузку, возникающую во время сдачи экзамена. Методом оценки состояния механизмов регуляции физиологических функций избран анализ variability сердечного ритма.

Материал и методы. Исследование проводилось в ВГУ имени П.М. Машерова в январе 2013 года. Обследование 19 студентов (из них 17 девушки) 3 курса факультета социальной педагогики и психологии выполнено во время сдачи экзамена по предмету «Реабилитология» (5 семестр) в первой половине дня с 8.00 до 13.00, перед экзаменом и непосредственно после ответа студента на экзаменационные вопросы. Общая продолжительность психо-эмоциональной нагрузки для студента во время экзаменационной ситуации не превышала 3 часов.

Объем выборки: количество обследованных студентов – 19 человек в возрасте от 19 до 22 лет; выполнено 42 обследования с применением комплекса «Омега-М». Программно-аппаратный комплекс «Омега-М» для оперативной оценки функционального состояния организма используется в спортивной, военной и клинической медицине, его применение в учебно-образовательном процессе является в определенной степени инновационным начинанием [2]. Обследование может быть выполнено в лаборатории и непосредственно в учебной аудитории, его продолжительность не превышает 5 минут, обработка данных осуществляется автоматически по программам комплекса, результаты поступают на дисплей компьютера в момент завершения обследования, сохраняются в памяти, и могут быть распечатаны принтером. Особенностью программ ПАК «Омега» является количественное представление данных о состоянии организма, механизмах регуляции и метаболизма в линейной шкале от 0 до 100%, что позволяет оценить временную динамику и сопоставить данные различных индивидуумов. Обследуемые находились в положении сидя, электроды накладывались в области запястий (I стандартное отведение). Для статистической обработки применяли функции экспорта полученных данных в таблицы «Excel» и компьютерную программу «Statistica» 6.0.

Результаты и их обсуждение. В результате обследования студентов были получены 50 значений показателей физического, психо-эмоционального состояния и их энергетического обеспечения, представленные в таблице 1. Для оценки показателей исследования в начале и после экзамена были использованы значения медианы и показатель достоверности p -level в градациях 0,00 – 0,01 – 0,05.

По существующим критериям комплекса состояние студентов до экзамена оценивается как «хорошее – 4 балла», после экзамена остается в этой же категории, однако с учетом наступивших изменений приближается к оценке «удовлетворительно». Это имеет равное отношение ко всем показателям уровней адаптации организма, вегетативной и центральной регуляции, психо-эмоционального состояния и интегрального показателя состояния организма. Снижения функционального состояния организма студента во время эмоциональной нагрузки, вызванной экзаменационной ситуацией относительно незначительно снижается, в

основном, в пределах менее 10%. Анализ ряда показателей, характеризующих состояние автономной нервной системы (ИВР-индекса вегетативной регуляции, ПАПР-показателя адекватности процессов регуляции, ИН-индекса напряженности, АМо-амплитуды моды, Мо-моды, dX-вариационного размаха) свидетельствует о преобладании тонуса симпатического отдела вегетативной нервной системы.

Таблица 1. Изменения функционального состояния организма студента во время экзамена.

Показатели	До экзамена	После экзамена	Дельта
	Медиана $\pm$ SD	Медиана $\pm$ SD	
Пульс	85,7 $\pm$ 13,4	79,9 $\pm$ 11,7	- 5,8
А-уровень адаптации организма, %	69,5 $\pm$ 18,1	63,2 $\pm$ 20,8	- 6,3
-уровень вегетативной регуляции, %	73,4 $\pm$ 27	70,1 $\pm$ 22,3	- 3,3
С-уровень центральной регуляции, %	70,4 $\pm$ 9,8	63,6 $\pm$ 23,5	- 6,8
Д-уровень психоэмоциональной регуляции, %	67,6 $\pm$ 10,6	61,0 $\pm$ 22,1	- 6,6
Н-Интегральный показатель состояния, %	70,2 $\pm$ 15,4	64,4 $\pm$ 22,04	- 5,8
Средн. RR-интерв., мс	710,3 $\pm$ 96,8	639,6 $\pm$ 228,1	- 70,7
ИВР-индекс вегетативной регуляции, у.е.	143,7 $\pm$ 134,9	117 $\pm$ 33,2	- 26,7
ПАПР-показатель адекватности процессов регуляции у.е.	49,4 $\pm$ 28,2	42,3 $\pm$ 12,7	- 7,1
ИН-индекс напряженности, у.е.	122 $\pm$ 149,5	94,9 $\pm$ 37,6	- 27,1
АМо-амплитуда моды, %	31,3 $\pm$ 11,03	27,3 $\pm$ 8,5	- 20,27
Мо-мода, мс	684,4 $\pm$ 108,5	624 $\pm$ 79,9	- 60,4
dX-вариационный размах, мс	274,2 $\pm$ 71,7	252,6 $\pm$ 79,9	- 21,6
NN50-количество пар соседних RR-инт.>50	62,1 $\pm$ 47,2	54,9 $\pm$ 31,8	- 7,2

Результаты и их обсуждение. Отрицательное влияние экзамена на общий уровень функционального состояния и адаптационные резервы организма, на энергетическое обеспечение, на текущее состояние организма и его психоэмоциональный статус является общеизвестным фактом. Проведенное исследование с применением ПАК «Омега-М» представляет эти показатели в шкале сопоставимых количественных измерений, что является основой диагностики уровней физического и психо-эмоционального утомления, предупреждения развития переутомления, в дальнейшем явится основой для повышения функциональных возможностей организма, создания устойчивой мотивации к учебе и подбору используемых средств, методов, организационных форм занятий, поиску новых форм развития познавательной активности студентов. В настоящей работе мы, прежде всего, демонстрируем методические возможности и перспективы использования анализа вариабельности сердечного ритма для решения проблем педагогики.

В данном исследовании мы не анализируем отдельные наблюдения, в которых студенты, сдавшие экзамен, демонстрировали более высокий уровень состояния организма. Возможно, это связано с положительным эмоциональным состоянием, обусловленным удовлетворенностью от достигнутого прогнозируемого студентом результата экзамена, более высоким уровнем эмоциональной устойчивости.

Список литературы

1. Смирнов, К. Ю. Разработка и исследование методов математического моделирования и анализа биоэлектрических сигналов / К. Ю. Смирнов, Ю. А. Смирнов. – СПб., 2001. – 24 с.
2. Перспективы диагностического применения программно-аппаратных комплексов «Омега» для оценки функционального состояния организма учащихся и спортсменов. Учебно-методическое пособие. Э.С. Питкевич [и др.]. – Гомель: учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», 2011. – 215 с.

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Н.С. Семенова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Современный этап развития белорусского образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке социальных педагогов. Это должен быть творчески мыслящий человек, коммуникативный, владеющий современными методиками и технологиями, умеющий действовать в любой ситуации и находить необходимое решение.

Процесс профессиональной подготовки социального педагога в вузе представляет собой целенаправленное обучение теоретическим аспектам гуманитарных и естественных наук, формирование профессиональных умений и навыков, а также развитие личностных качеств будущего специалиста для учреждений социально-педагогической помощи и учреждений образования.

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

Результаты и их обсуждения. Педагогическая система и реализующий её учебный процесс представляют собой сложную многоэлементную и многоуровневую структуру. Она состоит из следующих элементов: личностный, целевой, содержательный, операционально-деятельностный, результативно-рефлексивный компоненты.

Личностный компонент включает субъект её реализации и деятельность преподавателя и студентов. Эффективное осуществление рассматриваемого процесса зависит от педагогического мастерства преподавателей вуза, уровня их психолого-педагогической и методической подготовки, проявления творческой инициативы при выборе содержания и технологий его организации, учёта индивидуальных особенностей студентов. В связи с этим одним из важнейших условий, содействующих повышению качества образовательного процесса, является готовность педагогического коллектива к реализации педагогической системы профессиональной подготовки социальных педагогов.

Система профессиональной подготовки социальных педагогов инициирует необходимость изменения позиции студента как основного субъекта данного процесса, проявление им активности и понимания ответственности за результаты учёбы. Однако у студентов в реализации данной задачи существует ряд затруднений. Будущие специалисты не всегда понимают цель своего обучения, потребности, мотивацию; не осознают индивидуальные особенности развития, способно-

сти, своего, неумение; рационально распределять и планировать учебное и свободное время.

Целевой компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов включает проектирование целей обучения, воспитания и образования в целом будущих специалистов. Современное социально-педагогическое образование нацелено на обеспечение самоопределения студентов, создание условий для развития и самореализации личности в социальной и профессиональной сферах жизнедеятельности, интеграции её в системы мировой и национальной культур.

Содержательный компонент является системообразующим в системе профессиональной подготовке социальных педагогов и включает разработку учебно-программных материалов (учебных программ, методических пособий и рекомендаций).

Операционно-деятельностный компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе направлен на выбор способов обучения и тесно связан с использованием дифференцированного подхода. Внешняя дифференциация определяется как образовательная система, в которой дифференцируется содержание образования с учётом потребностей и реальных познавательных возможностей студентов. Её сущность заключается в специализации обучения в соответствии с интересами, склонностями и способностями будущих специалистов с целью максимального их развития.

Результативно-рефлексивный компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов включает систему оценивания образовательных результатов. Под результатом функционирования системы профессиональной подготовки социальных педагогов мы понимаем определённый уровень сформированности его профессиональной компетентности, который находит отражение в переходе от одного уровня развития на другой.

Исходя из Образовательного стандарта РБ 2008 года система профессиональной подготовки социальных педагогов включает в себя овладение определёнными компетенциями: академическими, социально-личностными и профессиональными. Академические компетенции подразумевают под собой это владение методологией и терминологией, свойственным отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов. наличие научной, методической и практической подготовки, овладение базовыми знаниями, наличие навыков самообразования. Социально-личностные компетенции – это совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом. Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи, проблемы, оценивать результаты своей деятельности. Будущие социальные педагоги должны овладеть определёнными профессиональными компетенциями в социально-педагогической, психолого-педагогической, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности.

Заключение. Существуют различные подходы в определении компонентов системы профессиональной подготовки социальных педагогов. Профессиональная подготовка – формирование профессиональной направленности и системы профессиональных знаний, умений и навыков, приобретение опыта теоретического и практического решения профессиональных ситуаций и задач.

Список литературы

1. ОСРБ 1-03 04 02-2008 Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность -1-03 04 02 Социальная педагогика.
2. Галагузова, М.А. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных педагогов / М.А. Галагузова // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции / Самарский государственный университет, Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, фак. социальной педагогики. – Самара, 2006. – С. 21–25.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

*З.Н. Соболев, В.В. Хихич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В формировании личности ребенка особое значение имеет социальная среда, и главная роль в этом формировании принадлежит семье. В ней происходит первичная социализация личности, осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни. В семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную и творческую активность. Вместе с тем есть семьи, которые по разным причинам не выполняют своих воспитательных функций, что прямо или косвенно способствует формированию у детей аморальных, а подчас и противоправных ориентаций. Особо следует выделить неблагополучную семью, где антисоциальный образ жизни родителей способен формировать у детей антиобщественную направленность личности, нарушает их права на содержание и воспитание. Неблагополучная семья – это семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания; дети, воспитывающиеся в ней, находятся в социально опасном положении, либо при определенных неблагоприятных обстоятельствах могут оказаться там [2]. Под социально опасным положением понимается обстановка, при которой не удовлетворяются основные жизненные потребности ребенка; лица принимающие участие в воспитании и содержании ребенка, ведут аморальный образ жизни, злоупотребляют своими правами и жестоко обращаются с ним либо иным образом ненадлежаще выполняют обязанности по выполнению и содержанию ребенка, в связи с чем имеет место опасность для его жизни и здоровья [1].

Материал и методы: Исследование с целью изучения особенностей взаимоотношений между родителями и детьми, состоящими на учете в социально опасном положении, проводилось на базе ГУО «СШ № 2 г.Поставы», ГУО «Ян-кишская БШ Поставского района». Использовались следующие методы: изучение, анализ и систематизация литературных источников, нормативных документов, метод опроса с последующим анализом его результатов.

Результаты и их обсуждение. Одним из основных факторов, формирующий характер ребенка и особенности его поведения является тип детско-родительских отношений в семье. В семьях с неблагоприятным воспитательным фоном наблюдаются проблемы во взаимоотношениях между детьми и родителями. В семьях, воспитывающих детей, находящихся в социально опасном положе-

нии, складываются отношения, отрицательно влияющие на развитие личности ребенка, нарушающие его права, лишаящие защиты. Результаты нашего исследования позволяют отметить, что в неблагополучных семьях происходит недостаточное выполнение эмоционально-психологической функции детско – родительского общения: 72% несовершеннолетних сообщили, что в их семьях часто возникают ссоры, конфликты; обсуждают с родителями свои проблемы 32% респондентов; никогда не находят понимание у своих родителей 28% несовершеннолетних. Несовершеннолетние, воспитывающиеся в благоприятных условиях, отметили, что часто наблюдают семейные ссоры 28% респондентов, а большинство (73%) детей сообщили, что в их семьях редко возникают конфликты, ссоры. Способы разрешения конфликтов в их семьях происходят путем примирения у 24% несовершеннолетних, воспитывающихся в социально опасном положении, обсуждают ситуации и принимают компромиссное решение 20% семей, конфликты практически не разрешаются у большинства семей (56%). Подавляющее большинство несовершеннолетних из благополучных семей идут на примирение, находят компромисс 32% семей, не хотят разрешать конфликты 12% семей. Ответы несовершеннолетних свидетельствуют, что только у 20% респондентов из неблагополучных семей дети и родители ежедневно собираются вместе, у 36% - только по выходным дням. Анализируя ответы детей, находящихся в социально опасном положении, выяснилось, что свои отношения с родителями как благоприятные оценили 32% респондентов, 40% - затруднялись дать ответ, 28% несовершеннолетних считают, что у них неблагоприятные взаимоотношения с родителями. Респонденты, проживающие в сложных жизненных условиях (28%), показали, что не будут воспитывать своих детей подобным образом. Несовершеннолетние, воспитывающиеся в благоприятных условиях, довольны тем, как воспитывают их родители (56%).

Заключение. Следовательно, к наиболее острым проблемам неблагополучной семьи относится изменение взаимоотношений взрослых и детей. Внутрисемейные конфликты, низкий материальный статус семьи, негативное отношение родителей к воспитанию детей, являются психотравмирующими факторами, что приводит к тому, что взаимоотношения в семье приобретают напряженный характер. Исследование, проводимое нами в ГУО «Средняя школа № 2 г. Поставы», позволило выделить следующие типы семейных отношений: благополучные семейные отношения, благополучные семейные отношения с некоторыми проблемами во взаимоотношениях; неблагополучные семейные отношения на основе следующих критериев: в семьях данной группы родители не интересуются проблемами своих детей; во взаимоотношениях между родителями и детьми имеются конфликтные ситуации, несовершеннолетние в таких семьях чувствуют себя одинокими. Анкетирование позволило выявить несовершеннолетних с проблемными отношениями в семье, показать, что отношения с родителями у детей, находящихся в социально опасном положении, коренным образом отличаются от взаимоотношений в благополучных семьях.

Список литературы

1. Инструкция о порядке выявления и учета несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, утвержденная Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 05.05.2007. №30. – Минск, 2001.
2. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 272 с.

ВЫХАВАЎЧЫ ПАТЭНЦЫЯЛ ТРАДЫЦЫЙНАЙ БЕЛАРУСКАЙ НАРОДНАЙ ПЕДАГАГІЧНАЙ КУЛЬТУРЫ

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

Вывучэнне вопыту народнага выхавання, назапашанага традыцыйнай беларускай народнай педагогікай, абумоўлена складанымі і супярэчлівымі працэсамі, якія адбываюцца ў сучасным грамадстве. Развіццё рынкавых адносін, зацвярджэнне прынцыпаў дэмакратыі, устанаўленне шырокіх сувязяў з міжнародных сувязей разам з пазітыўнымі момантамі прывялі да шэрагу негатыўных наступстваў: празмернай камерцыялізацыі культуры і мастацтва, агульнага зніжэння ўзроўню духоўнасці грамадзян, недастатковай увагі да традыцыйных выхаваўчых сродкаў. Усё гэта вядзе да ігнаравання заканамернасцяў выхавання, устаноўленых народам, да змяншэння ўзроўню нацыянальнай самасвядомасці. Выхаваўчы патэнцыял традыцыйнай беларускай народнай педагогічнай культуры можа дапамагчы супрацьстаяць усім гэтым негатыўным тэндэнцыям у жыцці грамадства.

Матэрыял і метады. Аб'ект нашага даследавання: педагогічная культура; прадмет – традыцыйная беларуская народная педагогічная культура. Даследаванне выканана з выкарыстаннем комплексу узаемадапаўняльных метадаў: апісальна-аналітычнага, параўнальна-гістарычнага, а таксама гісторыка-педагогічнага аналізу, навукова-даследчых прыёмаў (інтэрпрэтацыя, супастаўленне, сістэматызацыя).

Вынікі і іх абмеркаванне. Народная культура, як і народная педагогіка, з'яўляецца аб'ектам вывучэння этнапедагогікі. Этнапедагогіка даследуе багаты выхаваўчы патэнцыял народнай педагогікі, які адлюстраваны ў фальклоры, народных традыцыйных святах, народных гульнях, дэкаратыўна-прыкладным мастацтве, і распрацоўвае тэхналогіі яго рэалізацыі ў сучасным адукацыйным працэсе [3, 15].

Народная культура – складанае і шматграннае з'ява, таму вывучаецца прадстаўнікамі розных навуковых дысцыплін – гісторыкамі, этнографамі, культуролагамі і г.д.

У мінулым народная культура нармавала ўсю жыццядзейнасць соцыума ад бытавога прадметна-прасторавага асяродку да выхавання дзяцей і правілаў сацыяльнага ўзаемадзеяння. Элементамі, што складалі народную культуру, з'яўляюцца каштоўнасці, нормы, абрады, рытуалы, вераванні, лад жыцця, творчасць. Народная культура выяўляецца ў іх знакава-сімвалічным і прадметна-матэрыяльным увасабленні, у спосабах дзейнасці: працоўнай, бытавой, абрадавай. Народ выступае творцам і носьбітам асаблівай цэласнай культуры, якая адзначаецца сваім бачаннем навакольнага свету, спосабамі яго адлюстравання ў фальклоры і відах дзейнасці. Гэта замацавалася ў разуменні народнай культуры як прытрымлівання народным традыцыям выхавання дзяцей, прыгатавання ежы, баўлення часу.

Устойлівасць народнай культуры ў яе пераемнасці, сутнасць якой заключаецца ў тым, што кожнае новае пакаленне павінна не проста засвойваць, але і памянаць культурную спадчыну мінулага. Пераемнасць – гэта трыадзінства: мінулага, сучаснасці і будучыні, разумеючы пад імі пакаленні, якія сышлі (гістарычная памяць народа), існуюць цяпер (сучаснае самасвядомасць) і з'яўяцца пазней (мара аб людзях, якія здолеюць дамагчыся таго, да чаго імкнуліся продкі). Дзякуючы пераемнасці ў народнай культуры адбываюцца некаторыя змены (дынамізм і

дэмакратызм народнай культуры), але нешта застаецца нязменным (праявы кансерватызму).

Перапынкі ў пераемнасці наносяць непапраўную шкоду культуры, у лепшым выпадку могуць прывесці да яе рэгрэсу. Ніякая культура не можа пачынацца з нуля. Гэта тармозіць развіццё, збядняе і робіць недасканалай і непаўнаважнай [3].

Сама пераемнасць забяспечваецца рухам культурных традыцый народа. Найбольш ўстойлівыя сярод іх традыцыі. Без іх немагчыма існаванне культуры. Гэта ўмова як існавання, так і развіцця культуры.

Пад традыцыямі мы разумеем сістэму перадачы сацыяльна значных ведаў, каштоўнасцей, поглядаў, навыкаў, што гістарычна склалася на працягу стагоддзяў пад уплывам нацыянальнай культуры і накіравана на захаванне і памнажэнне народнага вопыту. Пакаленні абавязаныя на сфарміраваныя традыцыі, ўспрымаюць іх з улікам задач, патрэбнасцей, інтарэсаў і ўмоў свайго часу.

Нацыянальныя культуры – гэта ўстойлівыя ўтварэнні, пад уздзеяннем якіх ажыццяўляецца першасная сацыялізацыя большасці людзей, гэта значыць іх далучэнне да культуры сусветнай. Яна ўключае ў сябе духоўны, сацыяльна-палітычны і матэрыяльны кампаненты, а не зводзіцца толькі да духоўнай культуры (дзе традыцыйна разглядаюцца чатыры яе элемента – рэлігію, мову, маральную і мастацкую культуру), як гэта часам прынята. Культурную спецыфіку трэба разглядаць як адну з асноўных прыкмет нацыі, якая дазваляе адмяжоўваць адну нацыю ад іншай [4, 180-181].

Педагагічная культура – гэта частка агульначалавечай культуры, у якой з найбольшай паўнатой захаваліся духоўныя і матэрыяльныя каштоўнасці адукацыі і выхавання, а таксама спосабы творчай педагагічнай дзейнасці, неабходныя для абслугоўвання гістарычнага працэсу змены пакаленняў, сацыялізацыі асобы [2].

Традыцыйная беларуская народная педагагічная культура выконвае шэраг функцый. Гэта трансляцыя сацыяльнага вопыту, рэгуляцыя паводзін і якасных характарыстык асобы ў працэсе іх фарміравання. Формы рэгуляцыі могуць быць рознымі, але высокі ўзровень педагагічнай культуры прапагандуе мяккасць падобнага ўздзеяння, разумеючы яго варыятыўнасць. “Не біце вярхоўкамі – навучайце гаворкамі”, “Сваё дзіця бі – шкадуі, на чужое крычы – думай”.

Функцыяй традыцыйнай народнай педагагічнай культуры з’яўляецца перадача каштоўнасцей, што пануюць у грамадстве. Стагоддзямі яна выдатна вырашала задачу прышчаплення падрастаючаму пакаленню пэўнай, грамадска неабходнай сістэмы каштоўнасцяў. Творчасць – з’яўляецца і каштоўнасцю, і функцыяй традыцыйнай народнай педагагічнай культуры, бо гэта ўнутраная неад’емная рыса дзейнасці чалавека [1].

Характарыстыкай традыцыйнай народнай педагагічнай культуры выступае ананімнасць. Яна зліваецца з народнай этыкай і народным светаразуменнем. У яе аснове ляжаць прынцыпы прыродасаабразнасці, мэтазгоднасці, жыццядзейнасці, індывідуальнага падыходу ў выхаванні.

Народная педагагічная культура найчасцей неўсвядомлена, яе носыбітамі. Бацькі часта не задумваюцца аб метадах прэзентацыі навучання і выхавання, яны робяць так, а не інакш у сілу традыцыі. Сям’я – галоўны асяродак дзеяння традыцыйнай народнай педагагічнай культуры, закладвае ў душы дзіцяці пэўныя аксіалагічныя фільтры, якія дазваляюць каштоўнасці адносіцца да жыцця, яна кансерватыўная. Ёй ўласцівыя: максімальна магчымая ступень індывідуальнага падыходу да навучання, найбольшы веер “прадметаў навучання”; несістэматы-

заваная форма назапашвання, захоўвання і трансляцыі сацыяльнага вопыту, выразнасць мяжы выбару індывідуальнага паводзінаў.

Заклучэнне. Такім чынам, традыцыйная беларуская народная педагогічная культура мае высокі выхаваўчы патэнцыял, які павінен не толькі вывучацца навукоўцамі, але і актыўна ўводзіцца ў практыку дзейнасці сучасных устаноў адукацыі і выхавання.

Спіс літаратуры

1. Бенин, В. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В.Бенин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Pedagog/Benin/02.php> . – Дата доступа – 17.01.13.
2. Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания электронный ресурс режим доступа http://uchebbauchenyh.narod.ru/books/uchebник/1_4.htm. – Дата доступа – 17.01.13.
3. Нездемковская, Г.В. Этнопедагогика: Учебное пособие для вузов / Г.В. Нездемковская. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2011. – 225 с.
4. Тавадов, Г.Т. Этнология: Современный словарь-справочник / Г.Т. Тавадов. – М.: АНО «Диалог культур», 2011. – 704 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ

О.А. Хуцкая

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Развитие эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта является необходимым условием психологического здоровья личности, её эффективности в межличностном взаимодействии. Оно должно проводиться с учётом ряда гендерных различий. Исследователем Давыдовой Ю.В. понятие эмоционального интеллекта рассматривается как «устойчивая интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности, основные функции которой сводятся к обеспечению спешности деятельности и процессов внутриличностного и межличностного взаимодействия» [1, с.5].

Цель – изучение гендерных особенностей проявления эмоционального интеллекта.

Материал и методы. Анализируя концепции эмоционального интеллекта зарубежных и отечественных психологов (Дж. Майер, П. Саловей, Р. Бар-Он, Люсин, И.Н. Андреева, Т.Н. Березовская, А.П. Лобанов), прослеживается мысль о том, что существенным признаком является то, что индивиды с достаточным уровнем развития эмоционального интеллекта и его составляющих компонентов понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому их поведение более адаптивно и конструктивно. По этой причине они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими.

В контексте исследования гендерных различий в сфере эмоционального интеллекта, мы попытались изучить гендерные особенности эмоционального интеллекта. В качестве респондентов выступали студенты Витебского государственного университета различных специальностей отделения заочного и дневного обучения в возрасте от 17 до 36 лет (81 человек). Выбор контингента обусловлен тем

обстоятельством, что студенческий возраст – это время интенсивного становления интеллектуальной сферы личности, укрепления процесса личностного и профессионального самоопределения, поиска собственной значимости и путей самореализации.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла. Методика нацелена на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она содержит 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность;
- 2) управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
- 3) самомотивация (произвольное управление своими эмоциями);
- 4) эмпатия;
- 5) распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Для обработки результатов эмпирического исследования были применены непараметрический коэффициент Н - Краскала-Уоллеса.

Результаты и их обсуждение. Нами были получены следующие результаты. Интегративный показатель эмоционального интеллекта у юношей – 41,18, а у девушек – 31,34, это свидетельствует о том, что средний показатель эмоционального интеллекта у лиц мужского пола выше, чем у лиц женского. По шкале «Эмоциональная осведомленность» обнаружено незначительное отличие (35,44 – в мужской выборке и 35,55 – в женской), позволяющее констатировать одинаковую представленность такого качества, как эмоциональная осведомленность у юношей и у девушек.

Средние показатели по шкале «Управление эмоциями» значительно выше у представителей мужского пола (43,25 – в мужской выборке и 28,41 – в женской). Результаты, полученные по шкале «Самомотивация», распределены следующим образом: у юношей – 41,09, у девушек – 30,51. Это свидетельствует о том, что произвольное управление своими эмоциями у юношей выше, чем у девушек.

По шкале «Эмпатия» наблюдаются различия по средним показателям: у девушек – 35,66, у юношей – 35,35. Это свидетельствует об отсутствии отличий в проявлении сопереживания другим лицам. Средние показатели «Распознавание эмоций других людей» у юношей выше (35,98), чем у девушек (35,07). Статистически значимых различий не обнаружено.

Наше исследование подтвердило наличие гендерных различий в юношеском возрасте, однако по ряду показателей данные отличаются от ранее проведенных исследований, например, в эксперименте Ш. Берна.

Так у юношей в отличие от девушек отмечается преобладание значений по шкале «Управление эмоциями». Также выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками по параметрам «самомотивации» и «Произвольного управления своими эмоциями». Можно предположить, что поскольку данные различия в уровне отдельных показателей эмоционального интеллекта не влияют на уровень эмоционального интеллекта в целом, то имеет место компенсация эмоциональных способностей. Результаты нашего исследования позволяют сделать предположение, что у девушек общий уровень эмоционального интеллекта связан, в первую очередь, с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, у юношей – в большей мере с качеством межличностных связей.

Полученные данные противоречат общепринятой точке зрения о том, что девушки обладают более высоким эмоциональным интеллектом. Нами предположено, что в рамках самоотчета испытуемые мужского пола демонстрируют большую уверенность в своей компетентности и более высокую самооффективность по сравнению с девушками. Данный факт может объясняться тем, что юноши менее восприимчивы к эмоциональным воздействиям и переживаниям. Представители мужского пола концентрируют своё внимание на результативных характеристиках взаимодействия, а девушкам важна и значима эмоциональная составляющая в общении в личной или профессиональной сферах. И как следствие этого, представительницы женского пола погружаются в собственные эмоции, которые несут различную смысловую нагрузку, и забывают о том, что нужно конструктивно реагировать на происходящие события.

Заключение. Таким образом, анализ научной литературы и проведенное нами исследование позволяют сделать следующие выводы: обнаружено отсутствие гендерных различий у студентов по показателям «эмоциональная осведомлённость» и «эмпатия»; выявлены значимые различия по показателям «самотивация», «распознавание эмоций других людей», «управление эмоциями», позволяющие говорить о том, что у юношей более выражены указанные составляющие эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Давыдова, Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01. / Ю.В. Давыдова. - Место защиты [Рос. ун-т дружбы народов], 22 с.
2. Иванова Е.С. Оpozнание и вербализация эмоций как основа эмоционального интеллекта // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 4(81). – С. 82–88.
3. Андреева, И.Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта // Женщина. Образование. Демократия. Материалы международной междисциплинарной научно-практической конференции 19-20 декабря 2003 года. – Минск, 2004. – С.147–149.
4. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект – исследования феномена // Вопросы психологии. –2006. – №3. – С.78–86.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-СИРОТ

Д.М. Черкаева

Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова

В педагогической практике отмечается значимость педагогического влияния на формирование жизненного самоопределения детей-сирот. В силу объективных обстоятельств эти дети не могут рассчитывать на помощь и поддержку своих родителей в самостоятельной жизни, семейной и профессиональной социализации, жизненном самоопределении. Они в большей степени, чем их сверстники, воспитывающиеся в традиционных условиях семьи, испытывают трудности в определении жизненных ценностей, целей, планов, жизненной позиции. В этой связи актуальным является создание научно обоснованной системы педагогического со-

действия формированию жизненного самоопределения детей-сирот в учреждениях образования.

Не секрет, что воспитание – длительный и кропотливый процесс, результат которого не виден сразу, поэтому уровень саморазвития, чувство долга, ответственности, общественной активности, инициативности и других качеств социально зрелой личности в значительной мере зависят от характера отношения учащегося к коллективу и наличия в нем здорового общественного мнения.

В социальной среде, воспитывающей детей-сирот, важную функцию при формировании личности выполняет влияние коллектива единомышленников. В связи с этим необходимо целенаправленно сформулировать задачи, которые будут способствовать формированию личностного самоопределения обучающихся-сирот:

- формирование личности учащегося в коллективе;
- сотрудничество учащихся-сирот с преподавателями и воспитателями;
- изучение и освоение педагогическим коллективом новых продуктивных форм и методов личностного воспитания детей-сирот.

В Республике Беларусь в настоящее время данная проблема является актуальной, и одним из решений реализации поставленных задач могут стать принципы непрерывности сотрудничества на протяжении всего периода обучения, активизации деятельности личности учащихся, реализации жизненных планов обучающихся-сирот при содействии педагогов.

Материал и методы. При написании работы были использованы следующие методы: анализ литературных источников по проблеме; наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Понятие «жизненное самоопределение» интерпретируется как сложный и длительный процесс и одновременно как результат. С одной стороны, важнейшим периодом становления жизненного самоопределения является подростковый возраст, когда взрослеющий ребенок определяет приоритетные ценности в жизни, цели и планы, осознает индивидуальные возможности, придает личностный смысл жизнедеятельности. С другой стороны, жизненное самоопределение – это процесс, который протекает в течение всей сознательной жизни человека и представляет собой самостоятельную деятельность по осознанию, раскрытию и реализации своего потенциала, поиск себя, своей жизненной позиции.

На каждом возрастном этапе личность продолжает самоопределяться, достигать в данном процессе новых результатов, соответствующих возрастным задачам и жизненным обстоятельствам, от успешности которых зависит конструктивность всего жизненного пути человека. Педагогическая деятельность по формированию жизненного самоопределения обучающихся-сирот должна основываться на принципах системности, целеполагания, научности, учете сущностных характеристик самоопределения и особенностей его формирования, обусловленных специфическими условиями проживания.

В ходе исследований, проведенных в 11 детских интернатных учреждений Беларуси, выявлены следующие особенности, отражающие результат формирования жизненного самоопределения детей-сирот подросткового возраста: у каждого четвертого старшеклассника отмечен низкий уровень согласованности временной перспективы. Молодые люди не удовлетворены своим прошлым, насыщенностью настоящей жизни, что отрицательно отражается на построении перспективы собственной жизни.

Выявлено, что большая часть подростков не может определиться с выбором будущей профессии. Опрошенные дети указывают на то, что хотели бы получить

«хорошую» профессию, найти «хорошую» работу, что означает не столько интересную, сколько высокооплачиваемую профессию, а к содержанию будущей работы они равнодушны. Путь достижения этой цели у детей-сирот не определен, профессиональный план не конкретизирован. Недостаточная осознанность образовательно-профессиональных планов наблюдается и в представлениях учащихся о ступенях и путях получения профессионального образования: «Хочу поступить в университет и стать парикмахером (косметологом, официантом)», «Поступлю в ветеринарный техникум, если не получится – в Военную академию».

Будущего спутника жизни они видят верным, добрым, понимающим, любящим, но удивляет слабая актуализация такого требования, как отсутствие вредных привычек. Многие учащиеся допускают наличие у будущих супругов таких вредных привычек, как курение и употребление алкогольных напитков. Результаты свидетельствуют, что детей-сирот волнует и тревожит страх одиночества, для многих из них актуальна неудовлетворенная потребность в безусловной любви и значимости для близких людей. Далеко не все ставят перед собой цель воспитать детей, стать достойными родителями.

Противоречивые представления о социальных взглядах при формировании личностного самоопределения выявляют низкую мотивацию учащихся к учебной деятельности, слабое осознание приближения ответственного этапа в их жизни, что приводит к дальнейшим проблемам в сфере образования и неспособности и нежеланию получать профессиональное образование. Низкая социальная активность указывает на отсутствие интереса к общественной жизни.

Таким образом, жизненное самоопределение детей-сирот характеризуется недостаточной осознанностью, низким уровнем согласованности временной перспективы, отсутствием планов по достижению поставленных целей, низкой степенью понимания учащимися своих социальных ролей и позиций в обществе.

Из числа опрошенных детей-сирот только 13,1% стремятся к максимальной самостоятельности и материальной независимости. Большинство учащихся из детей-сирот рассчитывают на поддержку и помощь окружающих и государства. У них снижена личная активность в достижении материальной независимости и самообеспечения (72,9%), либо они вообще не стремятся к материальной независимости и самообеспечению (14%).

Также согласно общему мнению исследователей о том, что дети-сироты должны стремиться избежать ошибок родителей, создать иные, конструктивные семейные взаимоотношения уже в отношении собственных детей, не подтверждаются на практике. Фактически каждый четвертый учащийся-сирота не верит в себя как творца собственной жизни, часто в происходящем в его жизни склонен винить других людей либо судьбу и не стремится что-то изменить сам, а «плывет по течению».

В среднем только 15% учащихся из детей-сирот настроены оптимистично по отношению к будущей жизни, не боятся трудностей и проблем самостоятельной жизни. Практически у каждого пятого учащегося данной категории наблюдается низкий уровень волевой саморегуляции. Конфликтную ситуацию рассматривают как способ решения проблемы, и в дальнейшем эти учащиеся могут испытывать значительные сложности в самостоятельной жизни.

Заключение. Таким образом, слабо выраженная направленность и потенциальность жизненного самоопределения обучающихся-сирот проявляется в неустойчивости важнейших ценностных ориентаций на труд, образование и создание семьи, отсутствии быть творцом собственной жизни, пессимистическом восприятии своего будущего.

Также существует проблема в том, что подростки-сироты склонны попадать под негативное влияние, доверяют чужому мнению. Поэтому работа педагога по содействию формирования самоопределения личности обучающихся-сирот требует максимальных усилий и целенаправленного изучения личностных качеств каждого подростка. Пристальное внимание к поведению, общению, увлечениям обучающихся-сирот со стороны педагога может оказать влияние на формирование жизненных ценностей. Ежедневное общение, помощь в создании условий для целенаправленного получения знаний обучающимися, внимание к бытовым проблемам, оказание помощи в их решении, беседы могут оказать благоприятное влияние.

Только в условиях взаимодоверия и взаимопонимания возможно формирование регулятивно-деятельностного компонента, который включает в себя управление поведением и жизнью в соответствии с усвоенными знаниями, умениями и навыками, ценностными ориентациями, жизненными целями и планами.

При создании системы педагогического содействия формированию жизненного самоопределения следует учитывать особенности личностного характера детей-сирот. Важно ориентироваться не столько на передачу определенных знаний, умений и навыков, сколько на формирование устойчивых конструктивных жизненных ценностей, оптимистичной и согласованной перспективы жизни, конкретных жизненных целей и планов.

Список литературы

1. Алтынцева, Е.Н. Сущностные характеристики и особенности формирования жизненного самоопределения детей-сирот / Е.Н.Алтынцева // Адукацыя і выхаванне. – 2011. - №4.- С.57.
2. Завадская, Ж.Е. Здоровый плюрализм мнений в ученическом коллективе – действенный стимул саморазвития личности / Е.Н.Алтынцева // Адукацыя і выхаванне. – 2008.- №2.- С.16.
3. Попова, О.С. Психологические особенности смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте / О.С.Попова // Адукацыя і выхаванне. – 2011. - №11. - С.48.
4. Тыкоцкая, А.А. Содействие старшим подросткам в выборе профессии / А.А.Тыкоцкая // Сацыяльна-педагагічная работа. - 2011.- №11.- С.45.
5. Томашова, Н.П. Ключевая роль классного руководителя в формировании личностных качеств учащихся / Н.П.Томашова // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №6. - С. 52.

РАЗЛИЧНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ДЕТЯМ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ НУЖДАМИ ЗА РУБЕЖОМ

И.В. Шабашева

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В развитых странах за рубежом уже сложились определенные стандарты, формы и методы работы с детьми-инвалидами. Естественно, в каждой стране существуют свои особенности оказания помощи этой категории населения, обусловленные национальным своеобразием, социально-экономическими условиями, психолого-педагогическими традициями, ориентацией на определенные научные подходы.

Материал и методы. Объект нашего исследования: дети со специфическими нуждами. Предмет: подходы к оказанию помощи детям со специфическими нуждами. Исследование выполнено с использованием комплекса методов: описательно-аналитического, сравнительно-исторического, а также анализа, научно-исследовательских приемов: сопоставление, интерпретация, систематизация.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время создаются, разрабатываются различные инновационные программы, учитывающие тенденции по оказанию комплексной помощи, индивидуального подхода к детям со специфическими нуждами. Одна из таких программ, предложенная ООН, это Реабилитация, базирующаяся на непосредственном окружении (РНБО). Она определяется, как «стратегия развития общества, проводимая с целью реабилитации, уравнивания возможностей и социальной интеграции всех инвалидов. Ее цели: изменить положение дел в этой области, проводить обучение, с вовлечением правительства и общественности; разработать систему, способную оказать помощь всем нуждающимся инвалидам». Суть РНБО заключается в том, что семья и непосредственное окружение, освоив некоторые основные реабилитационные навыки, а так же сам инвалид способны самостоятельно осуществлять реабилитацию. Безусловно, им оказывается помощь и поддержка соответствующих учреждений систем здравоохранения, образования, занятости и социальной защиты.

В США действует программа «Инклюжен» (интеграция в обучении). Модель «Инклюжен» подразумевает, что даже ребенок с синдромом Дауна может обучаться с нормальными детьми. Конечно, для него разрабатываются отдельная программа, свои облегченные задания. Многое в успешности осуществления программы зависит от учителя.

Что касается интеграции в обучении, то трудности возникли с разработкой программ, подготовкой персонала, разработкой психологических моделей восприятия детей-инвалидов здоровыми детьми и наоборот. Говоря о социальном обеспечении в Соединенных Штатах, необходимо отметить, что инвалидам обеспечивается медицинское обслуживание, выплата пособий и компенсаций, жилищно-бытовое устройство и доставка в учебные заведения, бассейн и т.п., которую осуществляют социальные службы. В США функционирует отлаженная система оказания помощи инвалидам, которая охватывает все сферы жизнедеятельности и способствует максимально возможной интеграции человека с особыми потребностями в общество, а так же обеспечивает принятие таких людей обществом. Немаловажную роль при осуществлении социальной работы играет комплексный поход и участие целого ряда специалистов из различных областей знаний в разработке программ.

Для изменения у граждан отношения к инвалидам проводится продуманная и разработанная психологами и другими специалистами кампания в средствах массовой информации и т.п., большую роль в этом сыграли и религиозные организации.

По всей стране стали появляться общественные организации и клубы для инвалидов, а так же различные фонды. Хотелось бы отметить, что в США именно специализированные фонды и организации осуществляют значительную часть услуг, положенных человеку со специфическими потребностями по закону, за финансовые средства, предоставленные муниципалитетом.

В Великобритании помощь инвалидам, в том числе и детям-инвалидам, оказывают 3 группы организаций: частные владельцы домов, обеспечивающих уход за определенной платой; общественный сектор; местные власти, которые обеспечивают большую часть социальных услуг.

Социальные службы оказывают помощь на дому, в дневных центрах, интернатах или дневных школах. В перечисленных учреждениях при работе с детьми с нарушенным интеллектом особое внимание уделяется обучению навыкам общения, правилам поведения на улице, в общественных местах, для чего организуются специальные прогулки. Для подростков с умственной отсталостью функционируют центры профессиональной подготовки.

Для детей-инвалидов и больных детей при госпиталях организуются специальные отделения трудотерапии. Трудотерапевты в области педиатрии ставят своей целью «развитие у детей оптимального уровня независимости в повседневной жизни с точки зрения физической, психической и социальной».

Социальный работник из Департамента социальных служб в Великобритании оказывает помощь в виде совета, поддержки и консультирования по личным делам инвалида и его семьи; помогает в разработке индивидуальных программ реабилитации, которые согласовываются с клиентом и его семьей; организуют нормальную, интересную культурную жизнь инвалида вне дома и т.п.

Что касается образования детей с ограниченными возможностями, то интеграция в обучении и наличие спецшкол рассматриваются как необходимые параллельные условия образования. Они поддерживают порядок и гибкость системы образования и позволяют таким детям включаться в нее и отходить от нее по мере того, как меняются их потребности.

До поступления в школу в большинстве регионов Англии, а так же в некоторых других странах, достаточно эффективно используется система Потедж (педагогическое обслуживание на дому детей от 0 до 4-5 лет с задержками в развитии), которая зародилась в 1970 году в США. В основе работы с такими детьми лежит индивидуальная программа, которая составляется для каждого ребенка с учетом его особенностей.

Для работы с детьми с нарушениями интеллекта в ряде стран, преимущественно Скандинавских, организуются дома, в которых проживает не более 30 детей. В них создается обстановка, максимально приближенная к семейной. Специалисты проводят наблюдения за детьми, определяют методы лечения и реабилитации, разрабатывают индивидуальные программы обучения. Обучение всех категорий детей-инвалидов, в основном, осуществляется в общеобразовательных школах. Школьная и общественная политика направлена на то, чтобы создать условия для установления максимально близких взаимоотношений между учениками всех категорий.

Для детей с ДЦП английская фирма «Рэхаб энд медикал» предлагает программу «Развитие основных навыков движения через обучения» (РОНДО). Учебный план РОНДО ориентирован на активную деятельность и предназначен для обучения основным двигательным навыкам, необходимым в дальнейшей жизни, как в домашней обстановке, так и в обществе. Курс обучения учитывает естественную механику тела, рассматриваемую совместно с учебным процессом. Эта программа является результатом пятилетней совместной деятельности учителей и врачей графства Керн (Англия). Фирма «Рэхабс энд медикал» занимается так же поставкой специального оборудования для механотерапии и психотерапии.

Заключение. Таким образом, очевидно, что в силу особенностей детей – инвалидов и их нужд и потребностей, им необходима профессиональная помощь специалистов. Эта помощь должна носить не только медицинский характер, она должна быть комплексной, затрагивать все стороны жизни такого ребенка.

УЧАЩАЯСЯ МОЛОДЕЖЬ КАК ОБЪЕКТ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

И.А. Ятусевич

Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова

Интерес к проблемам подрастающего поколения, особенно в системе педагогических наук, активно возрастает в последнее десятилетие. Особую опасность, на наш взгляд, представляет проблема девальвации семейных ценностей у учащейся молодежи, отсутствие понимания их важности и значимости для современного человека, ослабление межпоколенных связей и отсутствие ценностного отношения к своему репродуктивному здоровью. Сегодня как никогда важно определить эффективные формы и методы осуществления семейного воспитания не только в системе работы школ, гимназий, колледжей, но и учреждений культуры. Однако данное обстоятельство актуализирует необходимость специальной профессиональной подготовки работников социокультурной сферы.

Цель нашего исследования: изучить информированность специалистов социокультурной сферы о возрастных особенностях учащейся молодежи (на примере девушек 15-18 лет) и специфике формирования ценностного отношения к репродуктивному здоровью, как составной части ценностного отношения к семье.

Материал и методы. В качестве баз исследования нами были выбраны: г.Витебск – Детская библиотека - филиал № 11 имени М.Лынькова ЦБС г.Витебска; УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств»; УК «Витебский областной краеведческий музей»; гимназии № 3, №8, средняя школа № 34, №45. г.Пинск, Брестской области – Центральная городская библиотека; Центр дружественный подросткам «Надежда»; ГУ «Полесский драматический театр»; УО «Пинское государственное училище искусств»; гимназия №3, средняя школа № 1, №2, №6. Общее количество респондентов составило 340 специалистов социокультурной сферы. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: терминологический метод, беседа, анкетирование, методы математической статистики, изучение и обобщение психолого-педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. В педагогической науке учащаяся молодежь рассматривается как социально-демографическая группа, отличающаяся специфическими характеристиками и определенным статусом. Основанием для выделения учащейся молодежи как особой группы общества служит комплекс критериев: возраст, учение как ведущий вид деятельности и обусловленные ими общность психологического облика, особенностей сознания и жизнедеятельности. В нашем исследовании мы рассматривали девушек 15-18 лет, учащихся колледжей, основываясь: во-первых, на том, что исторически роль «хранительницы домашнего очага» принадлежит женщине, во-вторых, данный период сензитивен для формирования ценностного отношения к своему репродуктивному здоровью, как составной части ценностного отношения к семье.

Специальное выделение понятия «репродуктивное здоровье» продиктовано тем, что здоровье нации определяется, прежде всего, здоровьем лиц фертильного возраста. Данное понятие означает не просто отсутствие болезней и недугов во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, ее функций и процессов, включая воспроизводство и гармонию в психосоциальных отношениях в семье, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия [1]. О.Л. Кудина, О.А. Пересада, И.М. Прищепа, Е.Д. Смоленко и другие белорусские ученые добавляют, что это означает также возможность удовлетворенной и без-

опасной сексуальной жизни, способность к воспроизведению (деторождению детей) и самостоятельному решению вопросов планирования семьи [2; 3].

Формирование мировоззренческой ценностной позиции к себе как женщине, как матери – это основное, на что должна быть направлена работа специалистов социокультурной сферы. Их ценностное отношение к своему репродуктивному здоровью будет влиять на формирование ценностного отношения общества к женщине в целом, а следовательно и к семье.

По результатам исследования нами было определено, что актуальность данной проблемы на современном этапе выделяют 93% опрошенных; 6% считают, что она не настолько важна, чтобы ею заниматься и 1% не выделяет в ряд проблем. На вопрос о том, что такое «репродуктивное здоровье» большинство респондентов ответили правильно, но одноаспектно: или с позиции только физиологического здоровья, или только духовно-нравственного. 88% ответили, что это «система мер, помогающая воспитанию и сохранению репродуктивно здоровой нации» и только 12% ответили, что репродуктивное здоровье – это «психическое, физическое и эмоциональное здоровье, являющееся потенциалом для рождения здоровых полноценных детей и получения сексуального удовлетворения от сексуальной функции». Анализ проранжированных ответов на вопрос «В чем проявляется проблема репродуктивного здоровья девушек?» показывает, что большинство специалистов на 1-ое место ставят проблему ранних половых связей девушек; далее (2-ое место) рост числа заболеваний, передающихся половым путем (ИППП). Подростковая беременность и связанные с ней осложнения (3-е место). Аборты и отказ от материнства могут выступать как следствие и их ставят на последние ранговые места (показатель ранговых мест варьирует на 4-ом и 5-ом месте). Факторы, влияющие на появление проблем репродуктивного здоровья у учащейся молодежи, расположились следующим образом, на 1-ом ранговом месте - несформированность ценностного отношения к своему репродуктивному здоровью и отсутствие совместной профилактической работы. Пробелы семейного воспитания (2-ое место); желание девушки быть «как все» - 3-е. И на 4-ом отметили ускоренные темпы акселерации современных девушек и т.д. О мероприятиях проводимых для решения данной проблемы в расчет мы брали только ответы педагогов, т.к. библиотеки, театры и музеи редко целенаправленно проводят такого типа мероприятия. Педагоги отмечают, что мероприятий для решения данных проблем «проводится достаточно» (78%), однако 51% аргументируют, что зачастую эта работа носит только информационный характер, в свою очередь 39% отмечают не только информационную, но и профилактическую направленность. 10% - считают, что проводимые мероприятия формальные и носят характер профилактической работы. 20% опрошенных прописывают, что несмотря и на это, такие мероприятия проводятся редко. Основные формы, перечисляемые респондентами, были такие как: встречи со специалистами, информационные классные часы, лекции с врачами-гинекологами, беседы. На эффективность таких форм как диспуты, ролевые игры, конференции, круглые столы, выставки и др. указали только 14%; 8% затруднились ответить на данный вопрос, что говорит о том, что 86% инновационные формы работы не используют. Подавляющее большинство (91%), считают, данную работу не только необходимой, но и видят эффективность в совместной работе всех специалистов, однако основой приоритет в работе отдают учреждениям здравоохранения. Практика показывает, что решать проблему репродуктивного здоровья учащейся молодежи, к сожалению, хотят не многие. Некоторые считают, что это сфера деятельности органов здравоохранения – 1-ое место в системе ранжирования; другие, что это непосредственная работа социально-

психологических центров, на 3-ем месте внешкольные учреждения. 23 % респондентов отметили, что школа должна осуществлять координационную помощь. Однако большинство опрошенных специалистов отмечают, что решать эту проблему можно только комплексно (70%).

Заключение. Подводя краткий итог всему вышеизложенному, отметим, что проблему формирования ценностного отношения учащейся молодежи к репродуктивному здоровью, как составной части ценностного отношения к семье, возможно решить обеспечив специальную подготовку специалистов социокультурной сферы и организацию социально-культурного партнерства учреждений.

Список литературы

1. Reproductive health research: the new directions: Biennial report, 1996-1997// WHO; Ed. by J.Khanna, P.F.A.Van Look. Special Programme of Research, Development and Research Training in Human Reproduction. – Geneva. 1998. – 162 p.
2. Кудина О.Л., Пересада О.А. Оказание медицинской помощи девочкам-подросткам с нарушениями репродуктивной системы: методические рекомендации / О.Л. Кудина, О.А. Пересада. – Мн.: БелМАПО, 2005. – 28 с.
3. Смоленко Е.Д., Прищепа И.М. Репродуктивная культура женщин: учебно-методич. материалы/ Е.Д. Смоленко, И.М. Прищепа - Витебск: Изд-во УО «ВГУ им П.М. Машерова», 2005. – 60 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Физико-математические науки

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КУРСЕ «МОДЕЛИ ДАННЫХ И СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ БАЗАМИ ДАННЫХ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Н.Д. Адаменко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Ориентация на компетентностную модель подготовки специалистов в высшей школе требует разрешения противоречия между сложившимися подходами к организации самостоятельной работы студентов и качественно новыми требованиями к профессиональной подготовке будущего специалиста. От содержания самостоятельной работы при изучении дисциплин базового цикла в значительной мере зависит качество профессиональной подготовки студентов, без ее правильной организации невозможно формирование базовых компетенций программиста.

Под самостоятельной работой принято понимать вид учебной аудиторной и внеаудиторной деятельности, выполняемой по заданию преподавателя, под его руководством, но без непосредственного участия. Одним из основных инструментов формирования навыков самостоятельной работы студентов, подготовки их к работе над курсовыми и дипломными проектами и последующей профессиональной деятельности является выполнение индивидуальных заданий при изучении дисциплины «Модели данных и СУБД».

Цель работы заключается в анализе возможностей одной из форм самостоятельной работы – индивидуальных заданий – для формирования профессиональных компетенций будущих программистов.

Материал и методы. Материалами работы послужили труды педагогов, посвященные исследованию сущности самостоятельной работы, концепция контекстно-знакового обучения, опыт формирования навыков самостоятельной работы у студентов специальности «Прикладная математика» в процессе выполнения индивидуальных заданий. Использовались методы наблюдений, анализа результатов самостоятельной работы студентов при использовании различных типов индивидуальных заданий, обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Для того чтобы индивидуальные задания обеспечивали формирование необходимых компетенций, должны быть выявлены условия, обеспечивающие их успешное выполнение, а также определены требования к содержанию индивидуальных заданий, с тем, чтобы они обеспечивали реализацию эвристической и творческой компонент содержания образования в процессе профессионального становления специалиста.

Психолого-педагогической основой разработки комплекса индивидуальных заданий послужила концепция контекстно-знакового обучения А.А. Вербицкого, ориентированная на профессиональную подготовку студентов. Она реализуется посредством последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Главной идеей концепции является постепенный переход студентов от учебной

деятельности академического типа к деятельности, которая моделирует предметное и социальное содержание будущего труда.

Опираясь на данный подход при организации самостоятельной работы студентов, необходимо на базе деятельности академического типа: лекций, практических, лабораторных работ, организовать такую деятельность, в которой моделировался бы процесс создания информационно-поисковых систем в реальной профессиональной деятельности специалистов. Это значит, что при разработке индивидуальных заданий их формулировка должна быть приближена к реальным условиям создания информационных систем. Необходимо отказаться от общепринятой практики, когда в задании предлагается перечень атрибутов базы данных, составляющей основу информационной системы, а студенту предлагается тем или иным способом выполнить нормализацию базы данных. Такой подход к разработке содержания индивидуальных заданий не дает возможности сформировать умения и навыки разработки информационных систем, которые необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности.

Вполне достаточно сформулировать цель разработки информационной системы, и дать краткое словесное описание предметной области. Опираясь на собственный опыт, общаясь со специалистами, работающими в соответствующей предметной области, студенты должны выполнить доопределение недостающих для разработки данных. Им необходимо самостоятельно провести системный анализ и выделить объекты предметной области, построить инфологическую модель данных, преобразовать её в реляционную модель. Исходя из задач пользователей, они должны подготовить запросы, хранимые процедуры, реализующие обработку информации на сервере, и триггеры для поддержания целостности данных.

Заключение. Таким образом, условия организации деятельности студентов по разработке информационно-поисковых систем включают в себя следующее.

Полученный результат – информационно-поисковая система – должен доказывать практическую значимость теоретического материала, изученного на предыдущих этапах обучения.

Задания, должны быть максимально приближены к реальным задачам, возникающим на практике.

Необходима дозированная степень руководства со стороны преподавателя. Преподаватель может выступать в роли “заказчика” информационно-поисковой системы, обращающего внимание студента на недоработки и системы и выдвигающего дополнительные требования. Тем самым моделируется реальный процесс сдачи работы заказчику.

Ориентация на возможность внедрения результатов работы в практику, например, в том случае, если результаты работы могут найти применение в управлении учебного заведения.

Контроль соответствия приобретаемых студентами компетенций в области работы с базами данных требованиям образовательного стандарта.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

А.В.Виноградова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Современная образовательная технология обучения – это способ реализации содержания обучения, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание элементов прошлого опыта и того.

Среди многообразия образовательных технологий в обучении математике выделяется *крупноблочное изложение материала*. Оно присутствует и в традиционной системе обучения, но не является там главенствующим, предполагает дробное изложение материала, что затрудняет формирование целостной системы знаний. Именно этот недостаток стимулировал развитие технологии крупноблочного изложения.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили труды теоретиков и практиков педагогики, а также многолетний опыт работы автора. В работе использованы методы сравнительно – сопоставительного и системно – комплексного анализа научно-методической литературы, эмпирические и логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. В данной технологии можно выделить: крупноблочное изложение на основе опыта Р.Г. Хазанкина, В.Ф. Шаталова, А.А. Окунева, технология укрупнения дидактических единиц по П.М. Эрдниеву и пр.[1]

Крупноблочное изложение на основе опыта Р.Г. Хазанкина имеет следующие установки: подача учебной информации укрупненными порциями, обучение математике есть обучение решению задач, обучение решению задач есть обучение умению решать типовые задачи, сочетание урочной и внеурочной форм работы, индивидуализация обучения, педагогика сотрудничества. Изучение материала начинается с лекции, на которой создается база для решения задач и творческой работы учащихся с помощью крупноблочного изложения материала. Учителем выделяются ключевые задачи по изучаемой теме (это базовые задачи, которые дают возможность решать любую задачу по данной теме).

Такая система задач, способствует усвоению метода решения, изложенных в «ключевой» задаче, позволяет увидеть взаимосвязи отдельных тем школьного курса математики и является эффективным средством повторения, обобщения и систематизации учебного материала.

Крупноблочное изложение в опыте В.Ф. Шаталова предполагает создание условий для ускоренного изучения материала, за счет этого высвобождается время для вариативного повторения с целью улучшения качества усвоения. Решение задач организовывается без привязки к небольшому фрагменту темы, т.е. по всей теме сразу или ее крупному модулю, что заставляет ученика неоднократно пробежать по всему информационному материалу. Существенное значение имеет лист опорных сигналов, который содержит набор ключевых слов, знаков, рисунков, формул и других смысловых опор для мышления и памяти. Его назначение - помочь учащимся воспринимать и осознавать крупную порцию учебного материала. С его помощью ученик учится сворачивать информацию и разворачивать ее, что облегчает запоминание и применение знаний.

Крупноблочное изложение на основе опыта А.А. Окунева предполагает следующее: создание и поддержание высокого уровня познавательного интереса и самостоятельной умственной активности учащихся; мышление главенствует над памятью; деление учебного материала на крупные блоки и подача большими порциями; применение разнообразных методов и средств обучения; формирование и тренинг способов умственных действий учащихся; объем и прочность полученных школьниками на уроке знаний, умений и навыков.

На уроке: предлагается задача, которая решается только на основе жизненного опыта ребят и их смекалки; дается задача на тренировку памяти, наблюдательности, на поиск закономерностей; на доске записываются уравнения и ответы к ним, среди которых есть как верные, так и неверные, предлагается проверить их; на доске записывается решение задачи с традиционными, наиболее часто встречающимися ошибками; дается задача с обычным решением, а предлагается найти более короткое, рациональное; на доске дан чертеж к сложной задаче и методом «мозгового штурма» осуществляется поиск ее решения; на доске записываются вопросы, ответы на которые помогут осмыслить ключевые моменты доказательства наиболее трудной теоремы; ребята изображают некоторую геометрическую фигуру и проводят исследовательскую работу по плану; обсуждаются различные способы решения одной задачи; рассматривается некоторая математическая проблема, которая еще не обсуждалась в классе, ученики намечают план поиска ее решения; на доске выполнены чертежи к домашним задачам, по готовым чертежам обсуждаются их решения.

Еще одной технологией инновационного образовательного процесса является технология, основанная на укрупнении дидактических единиц (УДЕ). В основу УДЕ положен принцип: чтобы обучать ускоренно и при высоком уровне знаний, необходимо рассматривать целостные группы взаимосвязанных понятий.

Смысл концепции (УДЕ) состоит в том, что знания усваиваются системнее, прочнее и быстрее, если они предъявляются ученику сразу крупным блоком во всей системе внутренних и внешних связей. При этом укрупненная дидактическая единица определяется не объемом одновременно выдаваемой информации, а именно наличием взаимообратных операций.

В проблеме практического использования приемов УДЕ рассматривается идея взаимосвязанных задач. Примеры создания таких задач, объединяемых авторами в блоки или системы, можно встретить в работах П.М. Эрдниева[2]. Укрупненное упражнение представляет собой многокомпонентное задание, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически состыкованных в некоторую целостность частей. Например: совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций, теорем (в частности, взаимно обратные); решение обычной и обратной задачи; составление аналогичной задачи по данной формуле, уравнению и решение ее; составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей; решение или составление задачи, обобщенной по тем или иным параметрам исходной задачи».

Метод обратных задач – это ключевое упражнение системы УДЕ, это триада задач, то есть решение прямой задачи, составление и решение обратных. По технологии УДЕ прямая и обратная задачи сращиваются в обычную крупную мыслительную единицу, в двуединое логическое образование, состоящее из общих числовых данных.

Ценность составления взаимообратных задач и их решение в следующем: перестройка прямой задачи при сохранении сюжета и числовых данных учит детей переосмысливать зависимости: неизвестное в прямой задаче становится из-

вестным в обратной и наоборот, известное в прямой задаче является неизвестным в обратной задаче. В тоже время через преобразование, изменение, сравнение происходит многократное возвращение к базисным знаниям, идет активное повторение, а это залог осознанности и прочности знаний. На этой же основе решается и тройка задач, связанных с понятием «разностное сравнение», которая является основной группой простых задач.

Заключение. В заключении можно сказать, что крупноблочное изложение материала в современном образовательном процессе правомерно является тем средством обучения, без применения которого невозможно активное и прочное усвоение учащимися программного материала, их всестороннее воспитание и развитие, приобщение к труду творческого характера.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
2. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. для учит.- М.: Просвещение, 1986.-255с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

*А.А. Воробьева, В.В. Малаховская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Зачастую при изучении курса начертательной геометрии студенту сложно осуществить переход от объектов в пространстве к плоскому чертежу. Ранее для облегчения понимания учебной информации изготавливались различные макеты и модели. В настоящее время использование информационных технологий дает возможность виртуального представления материала в привлекательном виде на занятиях по графическим дисциплинам.

Цель – изучить и провести анализ существующих программных пакетов и систем автоматизированного проектирования, используемых в образовании для графической подготовки будущих инженеров. Все рассматриваемые программы достаточно близки друг к другу и по технологии применения, и функционированию, кроме того, большинство из них постоянно совершенствуются. Актуальность исследования заключается в предложении более перспективных в применении программных продуктов для совершенствования графической подготовки студентов.

Материал и методы. В настоящее время в системе образования часто используются один или два программных продукта для демонстрации учебной информации на занятиях, которые не всегда удовлетворяют требованиям представления сущности изучаемого материала. Кроме этого используемые программы зачастую сложны как в создании электронного материала, так и в его использовании.

Для выявления наиболее оптимальных вариантов применения программных продуктов на занятиях были использованы следующие методы: изучение передового опыта педагогических коллективов и отдельных учителей по внедрению и использованию программных продуктов на занятиях; сравнение функциональных особенностей различных программных продуктов (по отображению информации, удобству использования и т.д.) и выбор наиболее перспективных из них; анализ выявленных достоинств и недостатков программных продуктов.

Результаты и их обсуждение. Один из эффектных и зрелищных способов предоставления учебного материала на лекционных и практических занятиях является мультимедийная презентация. Из существующих программ для создания мультимедийных презентаций, наиболее распространёнными и перспективными являются следующие:

1. *PowerPoint* – программа, входящая в пакет Microsoft Office. По количеству изобразительных и анимационных эффектов не уступает многим авторским инструментальным средствам мультимедиа, а именно: содержит шаблоны для создания презентации и средства для звукового и анимированного сопровождения слайда, а также позволяет использовать шаблоны представленные в Интернете и сохранять презентации в формате HTML.

2. *Freelance Graphics* – программа фирмы Lotus. Обеспечивает широкий набор возможностей форматирования текста, рисунков, графиков и таблиц на слайдах. Преимущество этой программы заключается в возможности демонстрации презентации на компьютерах, на которых она не установлена. Также существует возможность сохранения презентации в формате HTML.

3. *Corel Presentations* – программа фирмы Corel, позволяющая создавать высококачественные презентации всех типов, в том числе с мультимедиа-компонентами, а также дает возможность адаптировать различные форматы для использования в презентации. В состав программы входит Graphics Editor, позволяющий редактировать различные изображения.

4. *Harvard Graphics* – программа фирмы Harvard Graphics, которая в своем составе имеет большое количество шаблонов для создания презентаций. Дополнительные функции позволяют автоматически скорректировать стиль и оформление презентации, а встроенная библиотека иллюстраций позволяет быстро наполнить презентацию содержимым. Как и предыдущие пакеты, Harvard Graphics поддерживает анимированное и звуковое сопровождение слайдов, а также имеет возможность сохранения презентации в формате HTML.

5. *Adobe Flash* – программа фирмы Adobe Systems, позволяющая создать презентацию как единое интерактивное шоу, состоящее из множества отдельных фрагментов, переход по которым осуществляется с помощью экранных кнопок. Встроенные инструменты предусматривают управление временем появления и продолжительностью нахождения на экране каждого фрагмента, а также их анимации. Недостатком этой программы является отсутствие инструментов для создания и редактирования изображений и видеоклипов.

Из современных систем автоматизированного проектирования, предназначенных для объемного моделирования и создания статических и анимированных трехмерных изображений, можно выделить следующие:

1. Система автоматизированного проектирования AutoCAD, наиболее распространенная, и одна из лучших в мире графических систем. Система обладает удобным интерфейсом, имеет широкие возможности по настройке и адаптации, позволяет в диалоговом режиме, с высокой точностью выполнять чертежи, схемы и текстовые документы. Система удобна для 2D-черчения и разработки на его базе специализированных САПР.

2. Система КОМПАС-3D отличается удобным интерфейсом, легкостью построения и редактирования трехмерных моделей, возможностью создания сложных сборок. Система трехмерного проектирования КОМПАС-3D дает возможность достаточно простыми средствами познакомить студентов с современным процессом создания трехмерной модели изделия. Компас-3D позволяет со-

здавать систему взаимосвязанных документов: трехмерной модели, ее чертежей и спецификации [1].

3. Программа 3D MAX – продукт фирмы Autodesk для 3D-моделирования, анимации и визуализации. Программа 3D MAX используется в различных областях, таких как архитектурное проектирование и конструирование интерьеров, разработка компьютерных игр, подготовка иллюстраций для книг и журналов, Web-дизайн, подготовка рекламных роликов для телевидения и анимационных фильмов и т.д.

За счет применения на лекционных и практических занятиях по графическим дисциплинам различных программных продуктов можно достичь следующих результатов: повышение качества и точности выполнения чертежей; демонстрация пошагового алгоритма решения задач; использование богатой цветовой палитры для выделения ключевых этапов построений; возможность многократного возврата к чертежу; экономия времени на занятиях достигается за счет отказа от традиционного выполнения чертежей на доске; простота проведения текущего и итогового контроля знаний; демонстрация связей с другими предметами, а также с будущей профессиональной деятельностью; простота восприятия графической информации за счет динамических и анимационных изображений. Эти особенности проведения лекционных и практических занятий с использованием CAD-технологий отмечают студенты дневной и заочной формы обучения.

Заключение. В заключении можно сказать, что использование CAD-технологий в учебном процессе позволяет наглядно представить весь изучаемый материал, сконцентрировать внимание на отдельных наиболее трудных местах, многократно повторить его быстро, без больших временных и энергетических затрат, и таким образом приводит к повышению эффективности учебного процесса.

Список литературы

1. Малаховская, В.В. Применение CAD-технологий при изучении графических дисциплин статья / В.В. Малаховская // Труды молодых специалистов Полоцкого государственного университета. Вып. 31. Промышленность. - 2008. – С.37-40.

ОБ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ “НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА”

*В.А. Галай, В.Э. Завистовский
Новополоцк, ПГУ*

Важным аспектом качественного освоения студентами нового содержания обучения в связи с переходом на двухступенчатую систему подготовки специалистов является создание и эффективное использование современных учебно-методических комплексов. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине предназначен не только для студентов всех форм обучения, но также и для преподавателей, в большей степени, для молодых специалистов, магистрантов и аспирантов. На наш взгляд он должен содержать, кроме курса лекций, практикума, тестовых заданий и др., современные методики преподавания, методологию и нормативную терминологию.

Целью настоящей работы является разработка современного учебно-методического комплекса “Начертательная геометрия: методология и методика” (УМК).

Материал и методы. Основополагающим свойством современного научного мышления является его методологичность, которая рассматривается как осознанное отношение к деятельности по формированию научных знаний. При разработке УМК были использованы исследования видных учёных в различных областях педагогики и методики: Краевский В.А., Загвадинский В.И., Новиков А.М., Попковская П.Я. и др. Они рассматривают методологию научного познания как учение о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Методология научного познания позволяет систематизировать весь объём научных знаний и создать условия для разработки нового, более эффективного направления дальнейших исследований.

Особое внимание уделено методике преподавания начертательной геометрии. Обобщены труды видных учёных в этой области: Козловского Ю.Г., Столбовой И.Д., Краевского В.В., Новикова А.М. и др. Характерной особенностью преподавания начертательной геометрии является необходимость изложения материала строго по нарастающей сложности. Пропуск одной лекции студентом ведёт за собой непонимание материала следующей лекции. Хорошо поставленный лекционный курс даёт возможность сообщить студентам значительный объём научной информации.

Результаты и их обсуждение. Лекционный курс УМК разбит на 12 тем, которые расположены в последовательности, обеспечивающей логическую связь между ними с соблюдением дидактических принципов:

1. Методология преподавания начертательной геометрии.
2. Методика преподавания начертательной геометрии.
3. Комплексные чертежи точек, прямых и плоскостей.
4. Перспективная коллинеация плоских полей.
5. Методы преобразования чертежа.
6. Кривые линии и поверхности.
7. Пересечение плоскости и линии с поверхностями.
8. Взаимное пересечение поверхностей.
9. Развертки поверхностей.
10. Проекции с числовыми отметками.
11. Перспективные проекции.
12. Тени в ортогональных и перспективных проекциях.

В УМК подчёркивается, что технология обучения методологически обусловлена теорией познания (Полыгина А.В., Левко А.И. и др.). На основе достижений исследования многих учёных проводятся различные точки зрения на структуру лекции по начертательной геометрии. По большинству взглядов на структуру лекций рекомендуется перейти от информационного обучения - обычной трансляции знаний - к моделирующему обучению, когда уже на начальном этапе овладения знаниями закладывается алгоритм познавательной деятельности. Способы геометрического моделирования - трёхмерного и плоского - способствует развитию у студентов пространственного воображения. Поэтапное решение задач сопровождается алгоритмом её построения и анимацией.

В конце каждой лекции приводятся вопросы для закрепления знаний по данной теме и проверки полученных знаний.

Практические занятия углубляют и закрепляют приобретённые навыки, полученные на лекции. Умение методически правильно и рационально решать задачи по начертательной геометрии - залог успешного усвоения теоретического материала. При проведении практических занятий преподаватель ведёт систематический учёт ошибок, допускаемых студентами при решении задач. Это позво-

ляет лектору учесть их при дальнейшем совершенствовании лекционного курса, а также дифференцировать ответы студентов и отмечать проявленный профессионализм и умение при решении практических задач. Рекомендуется проводить контрольные письменные работы после каждой пройденной темы с выставлением итоговой дифференцированной оценки.

Самостоятельная работа является одним из основных видов учебной работы, которая включает в себя работу с литературой, выполнением домашних расчетно-графических работ. Именно здесь студенты приобретают навыки выполнения чертёжных работ, умение работать самостоятельно. Особое внимание уделяется систематичности и последовательности выполнения чертежей. Следует дифференцированно оценивать каждую расчетно-графическую работу с проставлением оценки.

В УМК приводятся рекомендации по проведению консультаций, как во время проведения аудиторных занятий, так и перед экзаменами.

Достаточно много внимания уделяется методике применению наглядных пособий и электронным средствам обучения. Рассматривается психология зрительного восприятия геометрических образов, её значимость в понимании изучаемой темы. Анализируются сильные и слабые стороны применения аудиторной доски и плакатов. Графические системы AutoCAD и КОМПАС-3D должны занимать достойное место в арсенале технических средств.

Изучение курса начертательной геометрии заканчивается экзаменом. Результаты экзамена являются важными итоговыми показателями, характеризующими работу студента в течение семестра. Так же эти результаты в полной мере характеризуют и работу лектора и преподавателя, ведущего практические занятия. Поэтому достаточно много внимания уделяется вопросам качественной наполняемости экзаменационных материалов, проведению экзаменационных консультаций, оценки результатов решения экзаменационных заданий. Методически целесообразным следует считать то, что текущая успеваемость должна иметь если не решающее, то существенное влияние на итоговую экзаменационную оценку. Это стимулирует регулярную работу студентов над предметом в течение семестра.

Заключение. Учебно-методический комплекс «Начертательная геометрия: методология и методика» бобщает методику изложения разделов начертательной геометрии на основе методологии научных исследований по инженерно-графическим дисциплинам и должен стать основой для разработки учебной программы, определяющей систему средств активизации учебной деятельности студентов и повышения профессионального уровня преподавателей графических дисциплин.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ЛОГИСТИКИ И ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ

З.Ю. Гордеева

Витебск, УО ФПБ ВФ «Международный университет «МИТСО»

Несколько лет назад в экономических ВУЗах страны появилась новая специальность «Логистика», студентам этой специальности читается новая дисциплина «Логистика». Возникла актуальная проблема оптимального взаимодействия новой дисциплины с уже существующими, прежде всего с прикладной математикой. Поэтому целями данной работы является: выявление точек взаимовлияния математики и логистики, обоснование необходимости коррекции образования при-

кладных математиков в новых условиях. Актуальность работы вытекает из наметившегося отставания содержания математического образования от нужд практики в условиях глобального сдвига производства и экономики к вопросам качества.

Материал и методы. Рассматривается связь методов традиционных дисциплин – математики и логики с методами логистики. Научные дисциплины «Логистика» и «Логика» имеют общие корни: в частности, это одно из устаревших названий математической логики. Логистика является закономерным развитием логики как науки о свойствах и методах мышления, а также оптимизации подходов к построению формализованных систем. Материалом логистики являются ресурсы. Современная логистика занимается методами планирования, управления и контроля потоковых процессов в условиях интеграции снабжения, производства, распределения и сбыта полезных ресурсов (материальных, информационных, финансовых, энергетических) на базе производственной, коммерческой и коммуникационной инфраструктуры с использованием информационных технологий.

Результаты и их обсуждение. Главной целью логистики является доставка продукции потребителю соответствующего качества и соответствующего количества точно в срок, при относительно минимальных затратах на снабжение, хранение, производство, упаковку, сбыт, транспортировку продукции, а также получение, обработку и хранение информации. Главная задача логистики – достижение с наименьшими затратами максимальной приспособленности субъектов хозяйствования (предприятий, объединений) к рыночной конъюнктуре, увеличение на рынке своей доли участия и получения преимуществ перед конкурентами [1, с.46].

Если исходить из целей и задач логистики, то по сути это постановка оптимизационных задач, методы решения которых разработаны в математике и в программировании. Для решения различных практических задач в логистике широко применяются математический аппарат теории вероятностей и математической статистики, теории массового обслуживания, теории графов, методы линейного программирования, имитационного моделирования, методы оптимизации, теории игр, сетевые методы планирования и управления и др. Практические задачи логистики наиболее эффективно могут решаться с применением информационных технологий и ППЭВМ; пакетов прикладных программ в рамках различных систем организации производства и снабжения.

Таким образом, кроме подготовки по основам производства, транспортировки, торговли, складирования, снабжения и сбыта, важным компонентом профессиональной подготовки логистов являются их подготовка в области информационных технологий, а также достаточный уровень математической подготовки.

Круг обязанностей логиста может быть следующим. Логист организует доставку товара и его складирование. Разрабатывает выгодную схему поставок в нужное место к нужному времени и с минимальными затратами. Анализирует рынок транспортных услуг, проводит расчеты, ищет надежных партнеров, координирует действия с производителями, с отделом продаж, со складом, готовит документы для таможни.

Место работы: отдел логистики в любой крупной компании, будь то сеть закусочных, универсальный магазин или молокозавод. Можно работать в специализированных логистических компаниях, предлагающих услуги транспортировки и складского хранения сторонним фирмам.

На сегодняшний день разработка алгоритмов решения конкретных производственных задач является одним из основных проблемных мест в обучении логистов: математика должна быть адаптирована до уровня «производственни-

ка», которому должно быть понятно, почему должно быть принято *это* решение, а не другое.

В условиях рыночной экономики, когда ставится задача «наука – образованию, производству, экономике», логистика – это перспективное научно-производственное направление, на которое можно ориентировать и специалистов-математиков, получающих классическое математическое образование в университетах.

Для математиков, программистов в этой области открываются большие перспективы приложения своих знаний. Для этого необходимо при преподавании математики и программирования делать соответствующие акценты, ставить и решать практические задачи из логистики. А в будущем это даст возможность выпускнику-математику найти свое место на рынке труда в условиях жесткой конкуренции, так как он уже будет иметь представление о перспективной специальности логиста.

Заключение. Выполнен анализ взаимовлияния математики и логистики; сформулированы предложения по коррекции образования прикладных математиков; выполнен анализ возможностей имеющегося математико-программного обеспечения ЭВМ для решения учебных и реальных логистических задач. Реализация взаимосвязи логистики и прикладной математики необходима в первую очередь для коррекции образования в области прикладной математики. В работе обоснованы и конкретизированы предложения по этому направлению.

Список литературы

1. Николайчук В.Е. Логистический менеджмент. – М.: «Дашков и К⁰», 2012. – 980с.

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ОТСТАЮЩИМИ СТУДЕНТАМИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА И БИОФИЗИКА»

*Л.П. Даниленко, В.И. Соболевский, И.О. Петроченко
Витебск, УО ВГАВМ*

Актуальность вопроса о повышении эффективности работы с отстающими студентами объясняется тем, что, несмотря на общеизвестность многих рекомендаций по предупреждению и преодолению отклонений в учебной деятельности студентов, эта проблема продолжает существовать.

Основной целью преподавателей кафедры являлась разработка таких форм и методов активизации учебной деятельности отстающих студентов по дисциплине «Физика и биофизика», которые способствовали бы повышению качества знаний и сохранению контингента студентов в вузе.

Для реализации этой цели предполагалось решение нескольких задач: определение критериев и возможных причин низкой успеваемости и неуспеваемости студентов; изучение динамики успеваемости в течение семестра; разработка рекомендаций по оптимизации работы со слабоуспевающими и неуспевающими студентами.

Специфика организации учебного процесса на факультете ветеринарной медицины заключается в том, что дисциплина «Физика и биофизика» изучается студентами на первом курсе, в первом семестре. А это значит, что вчерашние школьники еще не адаптированы к вузовской системе образования, и большинство из

них испытывают затруднения, связанные с отсутствием навыков конспектирования и самостоятельной работы с учебником, не умеют планировать свободное время и учитывать свои индивидуальные способности, а некоторые просто психологически не готовы к учебе в вузе. Следствием этого является большое количество неуспевающих студентов, не аттестованных по дисциплине.

Материал и методы. Прежде всего, нами были определены и дифференцированы особенности двух основных типов студентов данной категории:

- слабоуспевающие студенты – студенты, демонстрирующие в течение семестра низкий уровень и качество подготовки по дисциплине, имеющие академическую задолженность в течение семестра и ликвидировавшие ее к началу сессии, а, следовательно, допущенные к экзамену;

- неуспевающие студенты – студенты, имеющие подготовку, несоответствующую требованиям изучаемого предмета, демонстрирующие в течение семестра низкий уровень знаний по дисциплине, не допущенные к экзамену вследствие академической задолженности или дошедшие до сессии и получившие неудовлетворительные оценки на экзамене.

На основании проведенного мониторинга базового уровня знаний студентов было выделено 9 подопытных и 15 контрольных групп. В подопытных группах с отстающими студентами, кроме основных форм обучения, в течение семестра применялись разработанные нами методы и формы работы, такие как: планирование учебного процесса с отстающими студентами; индивидуальный подход; структурирование и консультирование слабоуспевающих и неуспевающих студентов в ходе учебной деятельности; применение контекстного метода обучения; стимулирование учебной деятельности слабоуспевающих студентов; организация самостоятельной работы; диагностирование учебной деятельности студентов; организация системы взаимопомощи; проведение дополнительных занятий и консультаций; контроль качества знаний. В контрольных группах все учебные занятия проводились по стандартной системе обучения.

Результаты и их обсуждение. На первых практических занятиях преподаватели кафедры проводят мониторинг базового уровня знаний студентов по изучаемой дисциплине. В зависимости от того, какой контингент студентов будет обучаться в той или иной группе, преподаватель планирует свою дальнейшую работу, особое внимание, уделяя работе с отстающими студентами.

Одним из главных направлений является индивидуальный подход, который реализуется при проведении всех видов занятий. Так, на практических занятиях во время устного опроса, слабоуспевающему студенту предлагается ответить на более простой вопрос, снижается темп опроса, разрешается дольше готовиться у доски. Для проведения коллоквиумов и индивидуальных контрольных работ используются задания с учетом индивидуальных особенностей студентов.

С первых занятий слабоуспевающие и неуспевающие студенты обучаются основным методологическим приемам систематизации сложных формул, алгоритмам определения физических величин, умению выделять главное из большого объема информации, учатся разбивать задания на части и составлять примерный план ответа. При этом основной акцент делается на понимание студентами теоретического материала, а не на его запоминание.

Учитывая, что особые трудности для слабоуспевающих студентов представляют биофизические вопросы, мы применяем контекстные методы обучения, т.е. все биофизические вопросы рассматриваем в контексте с будущей профессией. При изложении лекционного 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. 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. Изучая биологическое действие постоянного электрического тока, рассматриваем такие методы лечения, как гальванизация и электрофорез.

Большое внимание уделяется организации обязательной внеаудиторной самостоятельной работы студентов, включающей в себя проработку лекций и подготовку к ЛПЗ. Результативность этой работы зависит от умения преподавателя правильно ее организовать. При этом огромное значение имеет четкая формулировка домашнего задания. Для отстающих студентов мы определяем круг основных законов и формул, которые необходимо знать с выводом, обращаем их внимание на наиболее сложные вопросы, особенно, на те, которые имеют практическое применение.

С целью диагностирования учебной деятельности студентов применяется их более частый опрос в течение занятия, что стимулирует необходимость систематически подготовки. Ответы на поставленные вопросы позволяют преподавателю выявить пробелы в знаниях, выяснить степень понимания студентами учебного материала, проверить их готовность к занятию.

Существенную роль играет организация системы взаимопомощи студентов. Так, при выполнении лабораторных работ подгруппы сформированы таким образом, чтобы в них входили и хорошо успевающие студенты и слабоуспевающие. Преподаватели кафедры систематически проводят консультации и дополнительные занятия, что позволяет слабоуспевающим студентам восполнить пробелы в знаниях.

На каждом занятии осуществляется текущий контроль знаний студентов с выставлением оценки по каждой теме. После выполнения лабораторных работ проводится их защита на оценку. Промежуточный контроль знаний проходит после изучения блоков модуля в виде коллоквиума, контрольной работы или теста. Итоговый контроль осуществляется в конце семестра на экзамене.

Анализ экзаменационной сессии показал, что в подопытных группах, в которых на занятиях применялись указанные методы работы с отстающими студентами, качественная успеваемость студентов по дисциплине «Физика и биофизика» была выше на 5 %, а абсолютная на 15% по сравнению с успеваемостью в контрольных группах.

Заключение. Таким образом, применение разработанной нами методики работы со слабоуспевающими и неуспевающими студентами по дисциплине «Физика и биофизика» способствовало более систематической подготовке студентов к занятиям, повышению уровня и качества знаний. Что позволило перейти студенту из категории «слабоуспевающего», пассивного потребителя знаний в категорию «успевающего студента», умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

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

Производственная преддипломная практика организуется в соответствии с программами специализирующих кафедр и индивидуальными планами, соответствующими темам дипломных работ. В программу практики входит изучение специальной литературы по теме дипломной работы, приобретение практических навыков исследований в избранном направлении, освоение методов и аппаратуры, необходимых для проведения эксперимента, получение данных, необходимых для выполнения дипломной работы [1, 35].

Цель исследования – определить роль и значение производственной преддипломной практики в процессе подготовки будущих преподавателей физики, информатики и астрономии.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались: образовательный стандарт Республики Беларусь специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 2 мая 2008 года №40, положение о практике студентов УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» от 9.01.2012 г., а также рабочие программы проведения практик для студентов специальности Физика (научно-педагогическая деятельность).

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Проведению производственной преддипломной практики на 5-ом курсе в 10 семестре предшествуют две производственные педагогические практики призванные обеспечить тесную связь между теоретической подготовкой будущих преподавателей и формированием практических педагогических навыков у студентов для выполнения функций в соответствии с получаемой квалификацией. Практики охватывают учебно-методическую и воспитательную работу, осуществляемую студентами под руководством преподавателей.

Производственная педагогическая практика проводится в течение 3 недель в 8-ом семестре обучения. В процессе прохождения практики студентами-практикантами проводится работа с ученическим коллективом в качестве учителя физики и информатики, помощника классного руководителя в 7 – 9 классах средних общеобразовательных школ.

Производственная педагогическая практика студентов выпускного курса данной специальности проводится в течение 5 недель в 9-ом семестре обучения. Планируется прохождение студентами производственной педагогической практики в качестве преподавателя физики, информатики и астрономии, помощника классного руководителя в 10-11 классах средних общеобразовательных школ и гимназий, а также в профессиональных лицеях и колледжах [1, 15].

Основной целью проведения педагогических практик является подготовка студента к целостному выполнению функций преподавателя, классного руководителя, к проведению комплекса учебно-воспитательной работы с учащимися.

Производственная преддипломная практика проводится в течение 13 недель в 10-ом семестре обучения. Студенты-практиканты, выполняющие дипломные работы по методике преподавания физики, выполняют следующие виды работ:

- изучают литературные и интернет источники по методике преподавания физики в различных типах учебных заведений, информатике, астрономии, педагогике, психологии, современным педагогическим технологиям;
- выполняют тематические и интегративные задания по методическим аспектам преподавания физики в средних общеобразовательных школах, гимназиях, профессиональных лицеях и колледжах;
- проводят педагогические эксперименты по теме дипломной работы с последующей обработкой полученных результатов.

Важное значение имеет использование результатов учебно-методической работы во время прохождения предшествующих педагогических практик для написания дипломной работы.

Большой опыт проведения преддипломной практики на физическом факультете накоплен в учебно-научно-консультативном центре на базе Новкинской средней общеобразовательной школы Витебского района.

Заключение. Производственная преддипломная практика позволяет студентам специальности Физика (научно-педагогическая деятельность) углубить теоретические знания по тематике дипломной работы, выполнить различные виды заданий по методическим аспектам преподавания физики, провести педагогический эксперимент и обработать его результаты. Все это способствует использованию материалов дипломной работы в будущей профессиональной педагогической деятельности выпускников факультета.

Список литературы

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

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ “НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ И ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА” ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТРОЛЕ НА ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

*В.Э. Завистовский, М.А. Скрабатун
Новополоцк, ПГУ*

Существующая система заочного образования не в полной мере соответствует современным требованиям, предъявляемым к выпускникам учебных заведений, и требует совершенствования организации учебного процесса. Вместе с тем, заочная форма обучения является неотъемлемой частью непрерывного образования взрослого населения страны. Развитие информационных и коммуникационных технологий в значительной мере расширили возможности реализации творческого потенциала обучающихся. Вместе с тем, возрастающий спрос на заочное обучение, растущий объем необходимого для изучения материала подталкивает учебные заведения на создание и внедрение электронных средств обучения, способных качественно обеспечить подготовку кадров. В связи с этим особое значение приобретает педагогический контроль, как взаимосвязанная совместная деятельность преподавателя и студента.

Целью настоящей работы является разработка комплекса тестовых заданий по начертательной геометрии для компьютерного контроля знаний студентов, получающих образование по заочной форме обучения.

Материал и методы. Существенную роль при организации учебного процесса играет текущий контроль знаний, который может быть эффективно реализован в тестовой форме. В практике тестирования используют различные формы тестовых заданий [1, 2]. Основные преимущества заданий в закрытой форме связаны с быстротой тестирования, с простотой проверки результатов выполненных тестов. С их помощью можно охватить большой объем проверяемой дисциплины. Среди недостатков заданий в закрытой форме обычно отмечают эффект угадывания, характерный для слабо подготовленных студентов при ответах на наиболее трудные задания теста. Как правило, предлагается выбор одного или нескольких правильных ответов на тест.

Задания на установление правильной последовательности – это задания, при выполнении которых необходимо установить в правильной последовательности предложенный алгоритм действий, процессов, временных событий, которые приводятся в заданиях в случайном порядке.

В заданиях на установление соответствия студенту необходимо находить связи, ассоциации между явлениями, событиями, процессами, структурными единицами. Задание оформляется в виде двух столбцов, левый из которых содержит элементы задающего множества (постановку проблемы), а правый – элементы, подлежащие выбору (ответы), хотя возможно и иное расположение.

Результаты и их обсуждение. Для проведения текущего контроля знаний по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» после каждой изученной темы рекомендуется использовать тестовые задания, при выполнении которых, необходимо выбрать один или несколько правильных из перечисленных вариантов ответов. Например, по теме «Прямая» предложен тест, созданный в пакете программ NiteTest, который предназначен для компьютерного тестирования (рис.1).

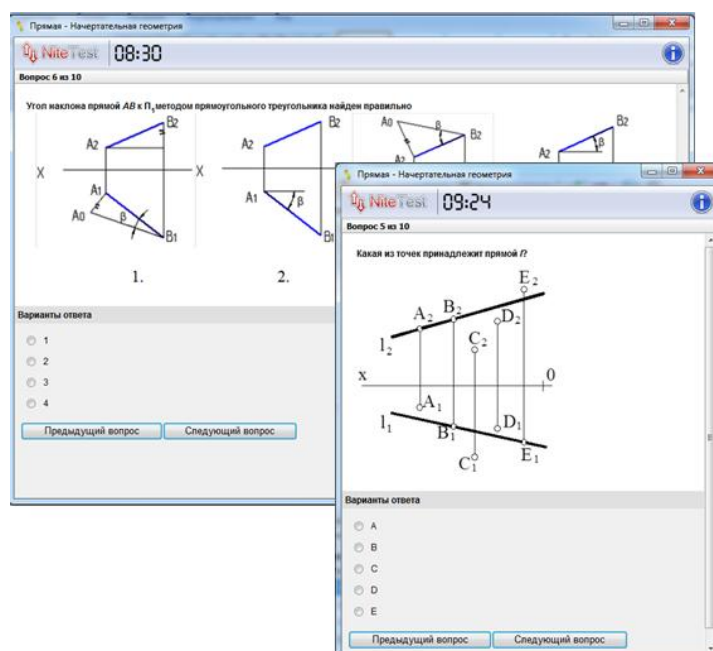


Рис. 1. Примеры вопросов теста в NiteTest

Перед началом работы необходимо выполнить настройку пакета: максимальное время, отведенное на выполнение теста, количество попыток, выбор типа

вопроса, система оценок для теста. Студент может открывать задания теста в любой последовательности неограниченное число раз.

После выполнения теста программа осуществляет мгновенный анализ предложенных решений и открывает окно с результатами этого анализа и выставленной оценкой (рис.2).

Применение систем тестового контроля, разработанных на базе современного программного обеспечения, обеспечивает повышение эффективности учебного процесса, позволяет оценить степень усвоения учебного материала студентами за определённый период, выявить успехи в учении, пробелы и недостатки в знаниях, умениях и навыках у отдельных студентов и у всей группы в целом. Предложенная система тестового контроля показала свою эффективность при проведении такой формы педагогического контроля, как защиты выполненных контрольных работ по начертательной геометрии студентами заочной формы обучения.

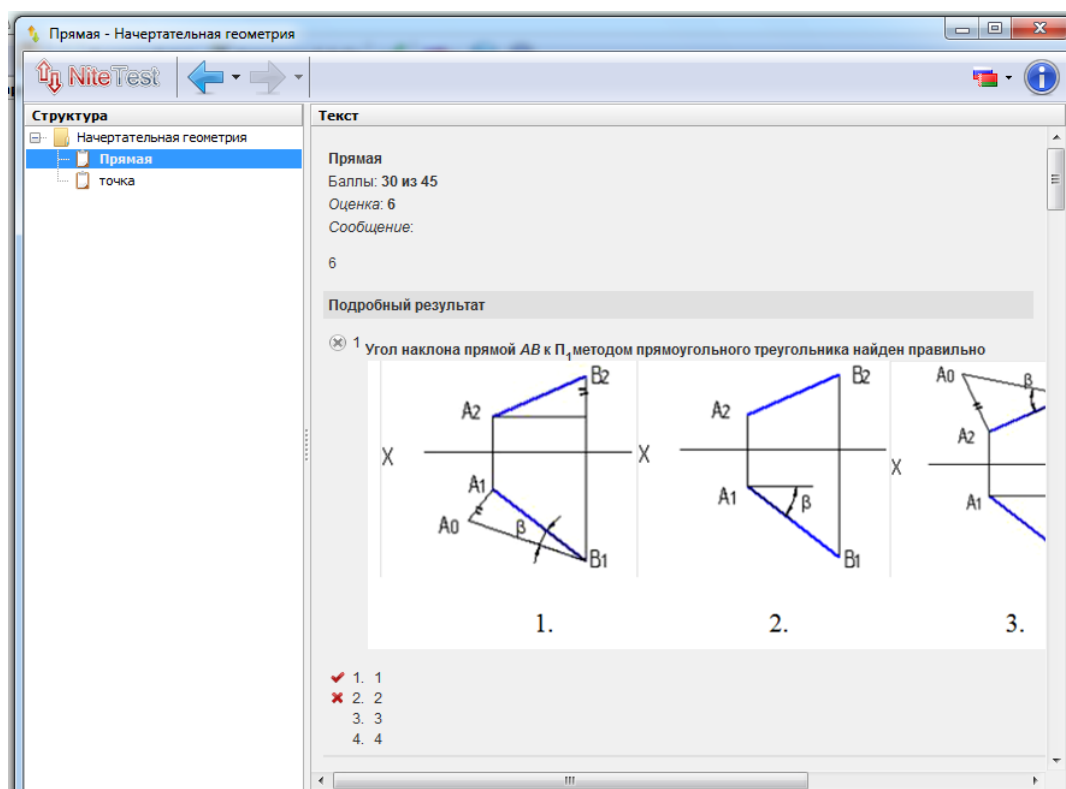


Рис. 2. Фрагмент окна программы с результатами тестирования

Закключение. Тест является объективным средством педагогического контроля знаний студента, позволяющим выявить степень усвоения и понимания предмета. Систематическое проведение тестового контроля знаний дает полное представление о знаниях предмета и умениях, приобретенных при обучении, повышают ответственность студентов при выполнении как аудиторных, так и самостоятельных заданий и способствует повышению эффективности обучения начертательной геометрии и графических дисциплин в целом, а также качеству образования.

Список литературы

1. Чельшкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
2. Дидактические тесты: технология проектирования: методическое пособие для разработчиков тестов / Е.В. Кравец [и др.]; под общ. науч. ред. А.М. Радькова. – Мн.: РИВШ, 2004. – 87 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИКО-ОПЕРАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ

Д.Р. Кузьмичёв

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Важнейшим элементом модели современного человека служит система знаний, умений и навыков, которые необходимы людям информационного общества. Основные из них: умение планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств; навык поиска и реализации оптимального пути в решении задачи; умение организовать поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи.

Рассматриваемые в совокупности, эти умения образуют операционный (алгоритмический) стиль мышления [1].

Цель работы – развитие «событийного мышления» студентов.

Материал и методы. В качестве исполнителя, работающего «в обстановке» и управляемого событиями возьмем авторскую разработку «Робот*». Исполнитель расширяет стандартный набор команд «робота» из КуМИРа алгоритмическими конструкциями с событиями и связкой «НЦ-КЦ», реализующей бесконечный цикл. Исполнитель реализован в среде Excel в виде «.xls» файла.

Результаты и их обсуждение. Предлагаемая методика работы с исполнителями и событийными алгоритмами представлена в инновационном учебно-методическом комплексе (ИУМК) «Обучение алгоритмизации с помощью исполнителей, управляемых событиями». Это система из трех основных действенных компонентов: программное обеспечение «исполнители, управляемые событиями», методические материалы и интернет-ресурс, содержащий основной оценочно-статистический компонент ИУМК.

Курс рассчитан на внедрение в ВУЗах в рамках факультативных занятий и призван развить алгоритмическое и аналитическое мышление, сформировать у студентов компетентность в самостоятельной познавательной сфере, сформировать навыки работы в команде. Решаемую актуальную научную задачу можно очертить как усовершенствование моделей и методов формирования событийного алгоритмического мышления в рамках изучения предмета информатики. Излагаемая методика соответствует педагогической концепции развивающего обучения и удовлетворяет основным дидактическим принципам: научности, системности и последовательности, наглядности и доступности. Научность определяется тем, что понятие «событие» является базовым в компьютерных информационных системах, связка «событие-обработчик» лежит в основе функционирования современного программного обеспечения. Исполнитель вместе со средой обитания системно выражает все основные положения в курсе компьютерных дисциплин.

Задачи на выбор стратегии предлагают учащимся «принять условия игры», т.е. формально ограничивают в выборе средств для решения задачи, тем самым

происходит пропедевтика введения понятия «система команд исполнителя». С точки зрения психологии происходит принятие учебной задачи.

Составление алгоритмов с бесконечным циклом «НЦ-КЦ» может служить пропедевтикой введения такой алгоритмической конструкции, как «цикл с пред-условием». Как показал интерактивный опрос на сайте автора, событийный алгоритм воспринимается проще, чем комбинация циклических конструкций. Удобно применить проблемное изложение материала: например, в условии задачи для «Робота*» четко не указывать размеры лабиринта, который ему нужно пройти, что автоматически исключает применение линейных конструкций и подводит обучаемых к использованию циклов с проверкой условия. Предложенный программный комплекс авторских исполнителей прошел апробацию в школах и ВУ-Зах г.Витебска. Всего в эксперименте участвовало два типа групп: «экспериментальные» и «контрольные» с общим числом 230 участников.

Надежность полученных в результате эксперимента выводов была проверена с помощью критерия Манна-Уитни (Уилкоксона), реализованного в пакете программ Biostat (Бочкин А.И., Республиканский фонд программных средств).

Сравнение контрольной и экспериментальной групп еще до начала эксперимента (входной контроль) представлен в листинге (листинг 1).

Листинг 1. Сравнение «контрольная до» и «экспериментальная до».

- отклонение первой суммы рангов к большим наблюдениям = -736.500000
- вероятность такого или большего отклонения = 0.036055
- вывод: средний ранг группы «экспериментальная до» меньше, чем «контрольная до»
- надежность вывода = $1 - 0.036055 = 0.963945$

Сравнение рангов экспериментальной группы до обучения согласно предлагаемой методике и после представлены в листинге (листинг 2).

Листинг 2. Сравнение «экспериментальная до» и «экспериментальная после».

- отклонение первой суммы рангов к большим наблюдениям = -3630.000000
- вероятность такого или большего отклонения = 0.000000
- Вывод: средний ранг группы экс до меньше, чем экс после
- Надежность вывода = $1 - 0.000000 = 1.000000$

Сравнение рангов контрольной и экспериментальной группы после представлены в листинге (листинг 3).

Листинг 3. Сравнение «экспериментальная после» и «контрольная после».

- отклонение первой суммы рангов к большим наблюдениям = 1236.500000
- вероятность такого или большего отклонения = 0.000005
- Вывод: средний ранг группы экс после больше, чем конт после
- Надежность вывода = $1 - 0.000005 = 0.999995$

Полученные данные говорят нам о том, что:

1. Исходное состояние групп как контрольной, так и экспериментальной можно считать практически однородным (по факту значение среднего ранга для экспериментальной группы на данном этапе несколько ниже соответствующего ранга для контрольной группы).
2. После проведения эксперимента общий рейтинг повысился как у контрольной, так и у экспериментальной групп.
3. Средний рейтинг экспериментальной группы оказался выше среднего рейтинга контрольной группы после проведенного курса занятий.

Заключение. Так как вероятности принятия ноль-гипотез исследования малы (стремятся к 0), то связь между направленностью и успешностью обучения

значима. Проведенные расчеты подтверждают гипотезу исследования об эффективности развития логико-операционного мышления студентов с помощью исполнителей, управляемых событиями.

Список литературы

1. Кушниренко А. Г. , Г. В. Лебедев. 12 лекций о том, для чего нужен школьный курс информатики и как его преподавать – Лаборатория Базовых Знаний, 2000. – 3000 экз. – ISBN 5-93208-063-9.
2. Бочкин А.И. Учебный исполнитель, управляемый событиями / А.И. Бочкин, Д.Р. Кузьмичёв / Информатизация образования. – 2008. – №1. С.45–48.

ЭЛЕМЕНТЫ СТАТИСТИКИ В КУРСЕ «ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ» НА БИОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

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

Как показывает практика проведения лабораторных работ на биологическом факультете в курсе «Основы информационных технологий» актуальны вопросы изложения основ обработки, анализа и интерпретации экспериментальных данных, с практическими рекомендациями, используемыми при записи и графическом представлении результатов эксперимента, оценивании их погрешностей, статистическом анализе данных [1].

Цель работы – внедрение в учебный процесс компьютерных технологий обработки экспериментальных данных, полученных студентами на полевых практиках.

Материал и методы. Экспериментальные исследования, выполняемые студентами на полевых практиках, включают в себя как измерительную часть, так и обработку полученных данных с их детальным анализом. Практические знания из области проведения и организации эксперимента, умения и навыки в работе с измерительными приборами, владение аппаратом статистического анализа результатов требуются и в деятельности биолога-практика, и в деятельности биолога-исследователя. Основным материалом по теме данного исследования включает пакет Microsoft Excel и ресурсы компьютерной сети Интернет.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с составлением таблиц, построением графиков и статистическом анализе данных – всем тем, что требуется на начальном этапе обработки данных измерений.

Для записи результатов большого количества однотипных измерений удобно использовать таблицы. С их помощью удастся избежать ненужной многократной записи обозначения измеряемой величины, единиц измерения, используемых множителей и т.п. В таблицы, помимо экспериментальных данных, могут быть сведены промежуточные результаты обработки этих данных. Форма таблицы должна быть удобна для записи и дальнейшей обработки экспериментальных данных. Поэтому необходимо предварительно продумать, значения каких физических величин или результаты расчетов будут помещены в таблицу. Отсюда заранее определяют количество столбцов и строк, необходимых в таблице.

Более наглядными, чем таблицы, являются графики зависимостей исследуемых физических величин. Графики дают визуальное представление о связи между величинами, что крайне важно при интерпретации полученных данных, так как графическая информация легко воспринимается, вызывает больше доверия, обла-

дает значительной емкостью. На основе графика легче сделать вывод о соответствии теоретических представлений данным эксперимента.

Зависимости между параметрами некоторого объекта, процесса, явления могут быть выражены с помощью математических формул. Формулы позволяют вычислять промежуточные значения наблюдаемых данных, предсказать будущее события и увидеть его историю развития. В некоторых случаях коэффициенты в формулах могут быть получены в результате статистической обработки экспериментальных данных. Статистические данные носят приближенный, усредненный характер, получаются путем многократных измерений. Статистические данные используются, в частности, для получения упрощенного математического описания сложной или неизвестной зависимости между данными некоторой системы (регрессионные модели). Статистические функции электронных таблиц пакета Microsoft Excel позволяют обрабатывать статистические данные, оценивать их достоверность, производить проверку гипотез, например, вычислять среднее арифметическое и среднее геометрическое числовых данных (СРЗНАЧ, СРГЕОМ), оценивать дисперсию по выборке (ДИСП), находить число, наиболее часто встречающееся в данном множестве чисел (МОДА), тестирование гипотез с помощью коэффициента корреляции (ФИШЕР) [2].

Для построения регрессионной модели необходимо на основании физического смысла статистических данных принять вид математической формулы, связывающей данные. Это может быть, например, экспоненциальная, линейная, логарифмическая, полиномиальная или степенная зависимость. С помощью метода наименьших квадратов по имеющимся статистическим данным найти значения коэффициентов, определяющих конкретный вид принятой зависимости.

Microsoft Excel позволяет построить регрессионную модель по статистическим данным и получить значение величины коэффициента достоверности аппроксимации R^2 . Он принимает значения от 0 до 1 и определяет, насколько удачной является полученная регрессионная модель. Если коэффициент достоверности равен 1, то функция точно проходит через табличные значения, если 0, то выбранный вид регрессионной модели совсем неудачен. Чем R^2 ближе к 1, тем достовернее модель.

Алгоритм построения регрессионной модели:

1. С помощью **Мастера диаграмм** по исходным данным построить **Точечную диаграмму**.

2. Для полученной диаграммы выбрать команду **Добавить линию тренда** (из текстового меню **Диаграмма** или контекстного меню для любой точки диаграммы). На вкладке **Тип** выбрать, например, линейную линию тренда. На вкладке **Параметры** выбрать опции: показывать уравнение на диаграмме и поместить на диаграмму величину достоверности аппроксимации (R^2).

3. Проанализировать линию тренда (как часто ее точки совпадают с точками точечной диаграммы) и значение R^2 и повторить построение регрессионной модели для других видов аналитических зависимостей.

4. Выбрать из полученных регрессионных моделей ту, которая имеет наибольшее значение R^2 .

Вывод. Овладение студентами статистическими методами обработки экспериментальных данных позволит эффективно использовать персональный компьютер при оформлении отчетов по полевым практикам, это даст возможность больше внимания уделять анализу полученных результатов.

Список литературы

1. Лабовкин В.Н., Красовская И.А. Информатика для биолого-географических специальностей. Практикум. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004.
2. Основы компьютерных технологий в образовании. Статистический анализ и обработка данных с применением MS Excel: учеб. пособие/ С.И. Максимов, Е.М. Зайцева, А.В. Гринчук, Е.В. Синькевич – Минск: РИВШ, 2006.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ИНВЕРСИИ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

*В.В. Малаховская, В.Э. Завистовский**
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
**Новополоцк, ПГУ*

Постоянное реформирование системы образования, и высшего в частности, сделали последнее настолько доступным, что превратили его, практически, во всеобщее. Переход высшего образования на двухуровневое требует коренного пересмотра всей методической базы, так как на первом уровне определяющими являются навыки и умения, а не знания. Происходит уплотнение родственных дисциплин в блоки и модули, при этом, зачастую, с существенным уменьшением отводимых для изучения учебной дисциплины академических часов. В такой ситуации может быть приемлем и востребован, как методический прием, метод инверсии. Целью настоящей работы является иллюстрация метода инверсии в практике педагогического эксперимента.

Материал и методы. Метод инверсии основан на изменении установившегося, традиционного порядка построения учебной дисциплины, либо ее части. Основная цель изучения инженерной графики – развитие пространственного представления и конструктивно-геометрического мышления, способностей к анализу и синтезу пространственных форм. Наиболее наглядно метод инверсии иллюстрируется в практике конструирования, в этом случае, он воспринимается как метод обращения функций, форм и расположения деталей в сборочной единице. В узлах иногда бывает выгодным поменять детали ролями, например, ведущую деталь сделать ведомой, направляющую – направляемой, охватывающую – охватываемой, неподвижную – подвижной, при этом конструкция каждый раз приобретает новые свойства [1].

В учебном процессе метод инверсии дает наибольший эффект в том случае, когда комплексная учебная дисциплина читается в одном семестре и при этом, параллельно, по мере усвоения материала, студенты выполняют курсовую работу или курсовой проект. Примерами таких учебных дисциплин могут служить «Прикладная механика», «Техническая механика» и др. Традиционное построение курса (теоретическая механика → сопротивление материалов → детали машин) в этом случае, не позволит обучающим успешно выполнить курсовой проект по деталям машин в рамках данной учебной дисциплины в этом же семестре. Метод инверсии позволят так построить учебный материал, что на первое место будет выходить раздел детали машин, с включением в него основных положений, законов и правил теоретической механики и сопротивления материалов, необходимых для понимания задач проектирования и выполнения расчетов.

Результаты и их обсуждение. Один из способов реализации инверсионного подхода заключается в следующем: не изменяя общей структуры учебного плана на предмет состава дисциплин, изменяем порядок следования разделов в структуре одной дисциплины.

В качестве примера рассмотрим изучение дисциплины «Инженерная графика» студентами машиностроительных факультетов ВУЗов. Указанная дисциплина изучается в течение четырех семестров, на первый из которых выносятся рассмотрение раздела «Начертательная геометрия». Последующие разделы «Проекционное черчение», «Машиностроительное черчение», «Компьютерная графика и моделирование» изучаются последовательно, как правило, позже, но могут изучаться и параллельно с начертательной геометрией.

Первокурсники, приходя на первые занятия, сталкиваются с новым, зачастую абсолютно непонятным материалом начертательной геометрии, что негативно отражается на учебной мотивации студентов и результатах сдачи ими расчетно-графических работ и экзамена. Такое отрицательное восприятие раздела «Начертательная геометрия» автоматически переносится и на остальные разделы инженерной графики, приводя к аналогичным последствиям. С другой стороны раздел «Проекционное черчение», изучаемый во втором семестре, отчасти знаком студентам из курса средней школы, хотя и в какой-то степени забыт за два года, так как курс «Черчение» изучается в 9 классе. Знания, полученные в школе, конечно, могут быть основой изучения и начертательной геометрии в ВУЗе, но раздел «Проекционное черчение» послужит логическим продолжением школьного курса и позволит повторить материал, изученный в школе. Поэтому целесообразно пересмотреть и скорректировать структуру и содержание инженерной графики, в частности первых разделов «Начертательная геометрия» и «Проекционное черчение», для того чтобы заложить прочную основу знаний и умений для последующего изучения остальных разделов дисциплины «Инженерная графика», а также специальных дисциплин.

В подтверждении сказанному, рассматривая структуру классического школьного учебника [2] и календарно-тематических планов по предмету «Черчение» для школы, можно отметить, что изучение тем проекционного черчения предваряет прохождение начертательной геометрии.

На основании вышеизложенного, в ходе педагогического эксперимента был использован инверсионный метод, заключающийся в переносе раздела «Начертательная геометрия» с первого семестра на второй, а раздела «Проекционное черчение» на первый семестр с корректировкой структуры внутри каждого из разделов.

Первичные результаты проведения педагогического эксперимента показали, что использование инверсионного подхода в практике преподавания дисциплины «Инженерная графика» позволяет:

- сохранить логическую последовательность изучения дисциплины от школы к ВУЗу;
- сформировать у студентов положительное восприятие графических дисциплин при изучении в первом семестре проекционного черчения, знакомого со школы;
- облегчить восприятие студентами учебного материала, т.к. проекционное черчение является логическим продолжением школьного курса черчения;
- перенести новый материал начертательной геометрии с периода адаптации студентов (первый семестр первого года обучения) на второй семестр.

Заключение. Применение метода инверсии позволило структурировать материал учебной дисциплины «Инженерная графика» таким образом, что изучение начертательной геометрии, как наиболее сложной для восприятия и освоения, стало более привлекательно и эффективно, что в конечном итоге повысит качество обучения графическим дисциплинам.

Список литературы

1. Орлов, П.И. Основы конструирования: справочно-методическое пособие. В 2-х кн. Кн.1 / Под ред. П.Н. Учаева. – М.: Машиностроение, 1988. – 560 с.
2. Виноградов, В.Н. Черчение: учеб. пособие для 9-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / В.Н. Виноградов. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008. – 224 с.

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАДАНИЙ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ 2012 ГОДА ПО ПУНКТУ ТЕСТИРОВАНИЯ № 703 ВГУ ИМЕНИ П.М.МАШЕРОВА

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

Используемые при испытаниях абитуриентов нормативно-ориентированные тесты основываются на оценивании уровня подготовленности каждого участника относительно других с целью последующего их ранжирования. Н.С. Феськов отмечает, что, как и в предыдущие годы, в 2012 году все предложенные задания соответствовали программам вступительных испытаний. Вместе с тем качественные характеристики заданий, форма их подачи ежегодно меняются.

Целью работы является анализ характеристик заданий ЦТ по математике 2012 года по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М.Машерова и выявление некоторых особенностей заданий ЦТ по математике, которые могут оказаться полезными при подготовке к тестированию.

Материал и методы. В централизованном тестировании по математике в 2012 году в пункте тестирования № 703 УО «ВГУ им. П.М.Машерова» принимали участие 983 человека, из них положительные результаты получили 973 тестируемых. В отличие от предыдущих лет было выявлено задание с полным отсутствием положительных ответов: ни один из тестируемых не ответил на задание В12, которое в дальнейшем было исключено из анализа. Для оставшихся заданий были рассмотрены следующие характеристики теста: диапазон варьирования оценок трудности заданий, распределение тестовых заданий по трудности и дискриминативности, уровень подготовленности абитуриентов. Для получения характеристик тестовых заданий использовались методы классической теории тестирования (СТТ) и современной теории тестирования (IRT).

Результаты и их обсуждение. В работе проанализированы следующие показатели: p_j – доля правильных ответов на задание с номером j (мера трудности задания по СТТ); r_j – корреляция задания с тестом (мера дифференцирующей способности задания по СТТ); β_j – мера трудности задания по IRT (основная однопараметрическая модель Раша); a_j – дифференцирующая способность задания по IRT, (двухпараметрическая модель Бирнбаума).

В 2012 году интервал изменения трудности тестовых заданий составлял от -1,94 до 6,07 логита, уровень подготовленности абитуриентов от -3,32 до 4,29 ло-

гита. Однако среднее значение уровня трудности тестовых заданий 0,59, уровня подготовленности -0,49, т.е. уровень трудности заданий был на 1,09 логита выше, чем уровень подготовленности наших абитуриентов по математике, что соответствует показателям предыдущих лет. В 2012 году только одно задание оказалось с очень высокой трудностью (B8), еще два превысили уровень трудности 3,0 логита (B10, B11).

Характеристики тестовых заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики тестовых заданий

№	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
p_i	0,56	0,36	0,33	0,42	0,32	0,60	0,30	0,43	0,30	0,31
β_i	-1,73	-0,65	-0,50	-1,03	-0,47	-1,94	-0,35	-1,05	-0,32	-0,37
r_i	0,51	0,60	0,42	0,56	0,49	0,42	0,50	0,57	0,56	0,47
a_i	0,60	0,74	0,46	0,67	0,57	0,47	0,58	0,70	0,68	0,53
№	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	B1	B2
p_i	0,37	0,31	0,22	0,24	0,23	0,30	0,34	0,22	0,10	0,10
β_i	-0,75	-0,40	0,20	0,05	0,17	-0,34	-0,58	0,19	1,36	1,42
r_i	0,40	0,44	0,28	0,43	0,50	0,43	0,52	0,29	0,47	0,57
a_i	0,44	0,49	0,29	0,47	0,57	0,48	0,61	0,31	0,53	0,69
№	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12
p_i	0,07	0,10	0,05	0,11	0,03	0,00	0,05	0,03	0,03	
β_i	1,95	1,48	2,36	1,29	2,96	6,07	2,41	3,14	3,29	
r_i	0,53	0,44	0,60	0,35	0,30	0,18	0,45	0,43	0,12	
a_i	0,62	0,49	0,75	0,37	0,31	0,18	0,50	0,47	0,13	

В таблицах 2 и 3 представлено распределение тестовых заданий 2012 года по трудности и дискриминативности с использованием параметров IRT.

Таблица 2

Распределение тестовых заданий по трудности

Градации трудности задания	Трудность задания β_i (логит)	Количество в 2012 г.	Процент выполнения
Очень трудные	более 2,6	4	0,3% – 3%
Трудные	от 1,5 до 2,59	3	5% – 7%
Среднего уровня	от -1,49 до 1,49	20	10% – 43%
Легкие	от -2,59 до -1,5	2	56% – 60%
Очень легкие	менее -2,6	0	–

Задания легкого и среднего уровней сложности выполняют важную функцию – ранжируют наименее подготовленную часть абитуриентов. Процент выполнения таких заданий находится в диапазоне 10 – 60. Наименьшую трудность имеет задание A6 (-1,94), его выполнили 60% тестируемых. Особенностью данного задания является то, что его можно выполнить не только с помощью формул прогрессии, но и с помощью простого перебора. Следующее по сложности задание A1 (-1,73), его выполнили 56%, требует знания свойств равнобедренного треугольника. При этом только эти два самых простых задания выполнили более 50% абитуриентов. Однако уже следующее по успешности выполнения задание A8 на выполнение арифметических действий с дробями, имеющее среднюю дискриминативность и повторяющееся из года в год выполнили только 43% участников тестирования. Если выбрать 12 наиболее трудных заданий теста, то все эти задания находятся в разделе В.

Таблица 3

Распределение тестовых заданий по дискриминативности

Градации дискриминативности	Значения параметра крутизны функции, a_i	Количество в 2012 г.	Процент выполнения
отсутствует	от 0 до 0,009	0	–
очень низкая	от 0,01 до 0,34	5	0,3% – 22%
низкая	от 0,35 до 0,64	18	7% – 60%
средняя	от 0,65 до 1,34	6	5% – 43%
высокая	от 1,35 до 1,69	0	–

Если сравнить результаты испытаний абитуриентов за последние пять лет, то распределение по набранным баллам практически совпадает (таблица 4). С одной стороны, это свидетельствует о сохранении единых подходов к компоновке тестовых заданий в течение ряда лет, с другой стороны, максимум в распределении абитуриентов приходится на 20 баллов, а более четверти абитуриентов (за исключением 2011 года) набрали 10 и менее баллов.

Таблица 4

Результаты испытаний абитуриентов в динамике за 5 лет

Год	Количество набранных баллов									
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2008	25%	39%	18%	8%	5%	2%	2%	1%	0%	0%
2009	27%	40%	17%	7%	4%	3%	1%	1%	0%	0%
2010	27%	46%	16%	6%	3%	1%	0%	1%	0%	0%
2011	4%	61%	21%	7%	4%	1%	1%	1%	0%	0%
2012	32%	37%	16%	5%	4%	2%	2%	1%	0%	0%

Вывод. Большинство заданий обладают низкой и очень низкой дифференцирующей способностью. Наибольшей дискриминативностью обладают задания, которые, являясь по своей сути очень простыми, требуют конкретного знания: определений, формул, способа решения задания и т.д. Например, задание А9 (дискриминативность равна 0,68): «Площадь круга равна 81 пи. Диаметр этого круга равен:...» требует знания формулы площади круга. Для решения задания А4 с дискриминативностью 0,67: «Даны квадратные уравнения.... Указать уравнение, которое не имеет корней» достаточно знать формулу дискриминанта. А2 (0,74): «Указать верное равенство...» – требуется знание определения логарифма.

Таким образом, при подготовке абитуриента к тестированию следует обратить внимание главным образом на отработку решения типичных задач, требующих точных конкретных знаний (формул, определений, свойств).

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

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

На современном этапе социально-экономического развития общества важной задачей вуза является подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих не только необходимым багажом современных знаний, но и способных творчески применять его в своей практической деятельности в динамично изменяющихся условиях.

Чтобы подготовить студентов к такой работе, необходимо каждому из них приобрести опыт самостоятельного решения исследовательских задач, главным

образом, посредством выполнения курсовых и дипломных работ. При определении тематики работ кафедры должны руководствоваться не только целью привития студенту определенных знаний, умений, но и обеспечить практическую направленность проводимых исследований.

Целью работы является выявление факторов, интегрально создающих возможность формирования у студента творческого мышления и приобретения опыта решения научно-познавательных практических задач с использованием новейших достижений науки и техники.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались курсовые и дипломные проекты выпускников математического факультета, учебно-методические комплексы дисциплин кафедр информатики и информационных технологий, прикладной математики и механики.

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Являясь составляющей учебного процесса подготовки специалиста, курсовое и дипломное проектирование предполагает анализ и систематизацию теоретического материала, необходимого для решения поставленной исследовательской задачи. В ходе выполнения этого этапа работы углубляются и расширяются представления студента по целому ряду вопросов, изученных им ранее в разных дисциплинах учебного плана. Например, в дипломной работе «Разработка сетевого приложения для управления обучением по теме «Представление информации в ЭВМ» это касалось способов кодирования различных видов информации (чисел, текста, графики). При этом учитывались требования, связанные со спецификой предметной области. Среди них как наиболее существенные можно указать следующие:

- задание должно содержать одно целое и одно вещественное число в десятичной и одно целое и одно вещественное число в других системах счисления;
- одно целое и одно вещественное число должно быть отрицательным;
- в одном задании числа не должны повторяться;
- значения целых чисел занимают объем памяти 2 байта, значения вещественных чисел – 4 байта.

Эти ограничения введены для того, чтобы каждый вариант содержал задания на использование понятий прямого и дополнительного кода представления целых чисел в компьютере, мантиссы и характеристики вещественного числа.

Необходимым фактором подготовки будущего специалиста к инновационной деятельности является сравнительный анализ существующих концепций и подходов в исследуемой предметной области и использование эффективных решений, основанных на современных технологиях. Авторы ряда работ считают, что повышение эффективности организации учебного процесса и внедрение новых образовательных технологий оказывают благотворное влияние на развитие научно-исследовательской работы студентов [1].

В рассматриваемой в качестве примера дипломной работе было разработано сетевое приложение как информационная система, реализованная с помощью новейших информационных технологий. Применение каркасной технологии и фреймворка обеспечило важное преимущество по отношению к традиционному подходу, поскольку не требует изменения функционирующего приложения при пересмотре запросов и связей в базах данных. При реализации интерфейса пользователя была применена технология JSP (JavaServerPages), позволяющая совмещать динамическую и статическую составляющие интерфейса. Преимущество данной технологии состоит в том, что она позволяет динамически генерировать

HTML, XML и другие веб-страницы. Как в полноценной профессиональной информационной системе разграничены полномочия и предусмотрено ограничение доступа пользователей к ресурсам с помощью выделения ролей в системе – администратора, преподавателя, студента.

Web-приложение размещено на сервере университета, что обеспечивает возможность работы с ним на любом компьютере, подключенном к корпоративной сети университета. Все данные хранятся в централизованном хранилище (базе данных), это обеспечивает необходимую безопасность и удобство их получения. Таким образом, завершающим фактором формирования устойчивых навыков самостоятельной продуктивной научной работы студента, является проведение эксперимента в реальной профессиональной среде, анализ его результатов и подготовка к внедрению.

Усилению мотивации самостоятельной исследовательской деятельности студентов способствует тот факт, что результаты курсовых и дипломных работ являются востребованными на практике и могут быть полезными в течение ряда лет. Тема описываемой дипломной работы была обусловлена большой трудоемкостью работы преподавателя по подготовке и проверке правильности выполненных заданий по кодированию информации. Преподавателю необходимо составлять комплекты заданий по вариантам (желательно различных для каждого студента), обновлять их для разных групп и потоков и при проверке работ студентов самому фактически выполнить все задания. Особенно трудозатратной является проверка заданий по машинному представлению целых и вещественных чисел. Эти трудности технологического характера не удалось преодолеть в рамках системы управления обучением «MOODLE», применяемой в учебном процессе в ВГУ им. П.М. Машерова.

Разработанное в ходе выполнения дипломной работы приложение используется при проведении лабораторных занятий по теме «Представление информации в ЭВМ». Следует отметить, что оно существенно облегчило труд преподавателей по подготовке заданий, контролю их выполнения студентами и анализу деятельности каждого студента по дисциплине. Кроме того использование программных средств разного назначения, в частности, описанной визуальной среды способствует активизации познавательной активности обучаемых.

Заключение. Исследование и практика показали целесообразность постановки задач в научных работах студентов с учетом следующих факторов:

- углубление и расширение полученных знаний в процессе обучения;
- использование материала из разных учебных дисциплин, обеспечивающее интеграцию знаний и формирующее профессиональные компетенции;
- ориентация на современные достижения науки и техники;
- практическая направленность и перспективность исследований.

Приведенный пример дипломной работы не является единичным, на кафедре имеется ряд разработок выполненных с учетом выявленных факторов, которые успешно применяются в учебном процессе в течение ряда лет [2].

Список литературы

1. Миронов, В.А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: монография / В.А. Миронов, Э.Ю. Майкова. – Тверь: ТГТУ, 2004. – 100 с.
2. Потапова, Л.Е. Об электронном пособии по информатике для самостоятельной работы / Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова // Вестник ВГУ. – 2001. – № 3. – С. 107–110.

НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В.В. Устименко

Витебск, ВГУ им. П.М. Машерова

Решение задач по геометрии имеет большое общеобразовательное и воспитательное значение. Поиск решения геометрической задачи развивает инициативу, настойчивость и сообразительность. Если к тому же задачи достаточно разнообразны, то их решение является прекрасным средством развития логического мышления, строгости суждений и математического вкуса.

На наш взгляд, невозможно перечислить сколько-нибудь исчерпывающе все методы решения задач, в том числе и нестандартные. 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 зная 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. Кроме того, большинство задач допускает решения разными методами. Решив задачу одним каким-нибудь методом, не следует считать работу над задачей законченной. Нужно изучить и другие возможные пути, ведущие к решению задачи, и стараться отыскать наиболее простое и красивое решение.

Материалы 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 кроме алгебраических, геометрических и комбинированных методов решения задач по геометрии существуют нестандартные методы: метод вспомогательных фигур, метод сетей, метод центра масс.

Метод вспомогательных фигур. Характерным для решения геометрических задач является применение вспомогательных построений. С их помощью решаемую задачу обычно удается свести к элементарным задачам, решения которых известны или легко могут быть получены. Вспомогательные построения иногда напрашиваются сами собой. Например, если в задаче говорится о прямой, касающейся окружности, то естественно провести радиус в точку касания и воспользоваться тем, что он перпендикулярен касательной. При решении же нестандартных задач найти удачное вспомогательное построение не так-то просто. Требуется большой опыт, изобретательность, геометрическая интуиция, чтобы догадаться, какие дополнительные линии следует провести. Помочь делу может умение применять геометрические преобразования, которые приводят к построению вспомогательных фигур. Так, при решении планиметрических задач, когда требуется установить равенство некоторых углов, нередко полезно около треугольника или четырехугольника описать окружность. Это позволяет использовать теорему о вписанном угле и ее следствия. В некоторых задачах при помощи какого-то дополнительного построения получают вспомогательный треугольник, который дает возможность получить решение задачи и обладает двумя важными свойствами:

- 1) его элементы некоторым образом связаны с элементами, указанными в условии задачи;

2) для его элементов легче найти характеристики, позволяющие получить решение, чем для фигур, непосредственно заданных условием.

При решении ряда геометрических задач на построение удобно пользоваться специальным методом спрямления. Если в условии указана сумма двух или нескольких отрезков, являющихся звеньями ломаной, то естественно попытаться на чертеже выпрямить эту ломанную, повернув или переложив отрезки так, чтобы они оказались на одной прямой. В результате получается вспомогательная фигура, с помощью которой решаемая задача сводится к более простой или известной задаче [1].

Метод сетей. Идея метода состоит в следующем. Данную в условии задачи фигуру надо попытаться подходящим образом «покрыть сетью», образованной несколькими семействами линий сети. Наиболее простой пример сети - два таких семейства прямых, что любая прямая, относящаяся к одному из них, пересекается с любой прямой, входящей в другое. Сказанное можно представить себе наглядно как размещение заданной конфигурации на решетчатой бумаге с квадратными, прямоугольными, косыми, треугольными или какими-либо иными ячейками сети. Обычно бывает важно, чтобы «существенные» для задачи точки рассматриваемой фигуры оказались в узлах сети, то есть в точках, где пересекаются по одной линии из каждого семейства. Удачный выбор сети (решетка) иногда делает свойства анализируемой конфигурации настолько наглядными, что дает возможность легко обнаружить необходимые для решения задачи связи (соотношения) и даже позволяет порой обойтись без громоздких вычислений. Как это часто бывает в математике, сформированная общая идея метода сетей не содержит вообще никаких указаний относительно способа подбора «подходящей» сети в конкретной задаче – этот момент остается предметом творческого поиска решающего.

Метод центра масс. Рассмотрим в пространстве несколько очень маленьких шариков, имеющих какие-то массы, и соединим их друг с другом жесткими, но практически невесомыми стержнями. Эту конструкцию будем называть системой материальных точек. Из физики известно, что для любой такой системы найдется точка M пространства, обладающая одним поразительным свойством. А именно: если мы расположим всю систему совершенно произвольным образом в пространстве, а затем подвесим ее за нитку в точке M , то вся система остается в равновесии. А чтобы было, за что вешать, мы всегда можем присоединить к системе дополнительный стержень, проходящий через эту точку – ведь мы условились считать стержни невесомыми. Эту точку называют центром масс (или центром тяжести) системы материальных точек. Известно, что центр масс любой системы обладает следующими свойствами:

- 1) любая система материальных точек имеет центр масс, и притом только один;
- 2) если массу каждой точки системы умножить на одно и то же число $a > 0$, то центр масс не изменится;
- 3) центр масс M системы, состоящей из двух материальных точек m_1A_1 , m_2A_2 (mA – помещенный в точку A груз массой m) расположен внутри отрезка A_1A_2 (ближе к более «массивной» точке), причем $MA_1 / MA_2 = m_2 / m_1$;
- 4) правило группировки: если систему материальных точек с центром масс в точке M разбить на несколько непересекающихся подсистем суммарной массой соответствующей подсистемы, а затем рассмотреть систему из образованных таким образом материальных точек, то центр масс этой системы совпадает с точкой M .

Примером применения данного метода может служить доказательство теоремы, что в любом треугольнике медианы пересекаются в одной точке, и каждая из них делится этой точкой в отношении 2:1, считая от вершины.

Заключение. Нестандартные методы решения геометрических задач имеют некоторые специфические особенности: трудность формального описания, отсутствие четких границ области применения, связь с другими областями знаний, взаимозаменяемость. 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. Готман, Э.Г. Задачи по планиметрии и методы их решения : Пособие для учащихся/ Э.Г. Готман. – М.: Просвещение, 1996.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В СТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

*А.О. Хоботова, Е.Г. Шокель
Новополоцк, УО «ПГУ»*

Технический, технологический и информационный «взрыв» последних десятилетий потребовал принципиальных изменений в содержании, целевых и функциональных установках, в изучении новых возможностей в сфере образовательных технологий на основе современной компьютерной техники [1, с.138].

Информатизация образования осуществляется во многих сферах, в том числе и в строительной отрасли при подготовке инженерных кадров. Экспоненциальный рост сложности используемой техники, транспортных и производственных связей ведёт к автоматизации проектирования, что, безусловно, должно отражаться и в сфере подготовки инженерных кадров.

Цель - подготовка инженерных кадров, способных создавать и реализовывать самые разнообразные проекты, сопряжена с необходимостью существенного реформирования всего образовательного процесса. Становится очевидной необходимость системных преобразований в обучении инженерной графике. В сложившейся ситуации одной из основополагающих целей инженерной графики является дальнейшее развитие и усовершенствование системы профессионального образования, повышение уровня подготовки инженерных кадров. Решению данной проблемы способствует свободное ориентирование выпускников в пространстве информационных технологий.

Материал и методы. Сегодня для достижения указанной выше цели информационные технологии применяются на всех этапах обучения и по нескольким основным направлениям: обучающие и расчетные программы, тестирующие системы, базы знаний по специальностям, электронные справочники и учебники и, конечно же, компьютерные системы для проектирования, без знания которых невозможно представить современного инженера. Следует также отметить, что информатизация учебного процесса в сфере подготовки инженерных кадров даст наибольший эффект, если будет осуществляться комплексно, затрагивая все его виды (лекции, практические и лабораторные занятия, производственную практику, курсовое и дипломное проектирование).

Ввиду вышесказанного, педагогическая направленность курса инженерной графики должна отвечать современным требованиям подготовки инженерных

кадров в ВУЗе. Развитие компьютерной техники, возможности информационных технологий предполагают внедрение широкого спектра научных знаний в образовательный процесс подготовки инженерных кадров. И одной из важнейших составляющих профессиональной культуры инженера на современном этапе стало умение работать с разнообразными специализированными компьютерными средствами. Это в первую очередь такие программные средства как AutoCad, ArhiCad, Компас 3D, которые обеспечивают графический аппарат инженера-строителя.

Тенденция использования данных графических программ предоставляет абсолютно новые возможности, которые позволяют инженеру реализовать свои проектные замыслы, представить их наглядно и выпустить всю необходимую документацию. Данное специализированное программное обеспечение предоставляет возможность проектировать дома, здания, сооружения различной степени сложности и конфигурации. Эти программы являются мощным инструментом проектирования, который не просто позволяет, используя интеллектуальные объекты, создать трехмерный вид проекта, но меняет само представление об архитектурных системах автоматизированного проектирования. Использование данных программ повышает высокую производительность выполнения проекта здания либо сооружения, так как значительно облегчается работа проектировщика, строителя, архитектора.

Также в инженерной подготовке применяются такие программные средства как SCAD, Радуга-Бета, которые используют в инженерных расчетах в строительстве. Данные программные средства являются высокотехнологическими вычислительными комплексами. Они помогают комплексно решать вопросы расчета и проектирования стальных и железобетонных конструкций. Эти программные средства тесно связаны с нормативной документацией, что позволяет правильно, в соответствии с нормами, выполнить расчет конструкции и верно запроектировать ее. Качественно выполненный расчет конструкции зависит от графического задания правильной расчетной схемы и от верного подбора материала для нее. По результатам выполнения расчетов конструкций эти программы предоставляют полную информацию в отчете, по которому проектировщик или конструктор делает анализ полученных результатов. Эти программные средства облегчили работу проектировщика и конструктора, поскольку высокая информационная обеспеченность этих программ позволяет быстро и в соответствии с правилами подобрать материал и сечение конструкции. Данные программы позволяют проектировщикам строительных конструкций быстрее и качественнее моделировать и проектировать конструкции, а это намного повышает производительность труда конструктора. Расчет с помощью программ, а так же анализ результатов расчета проектировщика в комплексе дают высокий и грамотный результат, позволяющий реализовать моделируемый объект в реальность.

Без изучения перечисленных программ не возможна будущая профессиональная деятельность инженера.

Результаты и их обсуждение. Использование информационных технологий в процессе изучения инженерной графики обеспечивает реализацию интенсивных форм и методов обучения за счет возможности использования современных компьютерных средств и повышения уровня эмоционального восприятия информации. Информационные технологии являются неотъемлемой частью профессиональных компетенций современного инженера и именно поэтому столь важно для будущих инженерных кадров овладеть специализированными программными средствами уже на этапе обучения в ВУЗе.

В заключение следует отметить, что широкое развитие информационных технологий и компьютеризация сферы образования позволяют повысить эффективность обучения, а вместе с этим и уровень профессиональной подготовки специалистов. Использование информационных технологий при подготовке инженерных кадров способствует повышению мотивации обучения за счет возможности использования современных средств комплексного представления и манипулирования аудиовизуальной информацией, повышения уровня эмоционального восприятия информации. Информационные технологии при изучении графических дисциплин позволяют предоставить студентам больше возможностей для самостоятельной, независимой и творческой работы. Вместе с тем применение учебных информационных технологий, обогащает стратегию преподавания лишь в том случае, когда преподаватель не только поставяет информацию, но и руководит, поддерживает и помогает студентам в учебном процессе.

Заключение. Таким образом, роль информационных технологий велика, как в процессе подготовки инженерных кадров, так и в их дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности. Однако информационные технологии не должны полностью заменить традиционные способы обучения инженерной графике, с помощью которых учащиеся получают первоначальные навыки выполнения чертежей и приобщаются к графическому языку инженерной графики. Информационные технологии скорее должны быть тем багажом знаний, умений и навыков, который будет применяться в профессиональной деятельности графически грамотными выпускниками.

Список литературы

1. Альхименок, А.А. Графический язык в системе школьного образования/ А.А. Альхименок // Искусство и культура. – 2011. – №2(2). –С.135–141.

ТЕХНОЛОГИИ WEB В ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ

В.В. Шедько

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

В настоящее время Интернетом пользуется огромное количество людей в различных сферах деятельности. Те, кто пользуется им длительное время не могли не заметить, что современный Интернет существенно отличается от «вчерашнего». Методике использования передовых сетевых технологий в обучении и посвящена данная работа.

Технологии Web позволяют перенести традиционные формы обучения в дистанционную среду, делают процесс обучения более интенсивным и коммуникативным. Основная цель работы исследовать возможности использования технологий Web при подготовке к олимпиадам по программированию и проанализировать состояние данной области в настоящий момент.

Материал и методы. Основным материалом по теме данного исследования - информация сети Интернет, сайты, сетевые сервисы. Основными методами исследования являются поиск, анализ и синтез информации.

Результаты и их обсуждение. Сетевые технологии(далее технологии Web) прошли в процессе своего развития несколько этапов.

Технологии Web [1] - информационные и коммуникационные технологий в сети Интернет, основанные на использовании возможностей сети для решения

стоящих задач. Технологии эволюционируют вместе с возможностями компьютеров, сетей и Интернета. Принятое сравнение сайтов по типу используемой технологии позволяет рассматривать три поколения технологий Web [3].

Для Web 1.0 характерен односторонний поток информации, проблемы безопасности и приватности. Вебсайты этого поколения содержат материал «только для чтения», бедную гипертекстовую разметку, браузерозависимы. Технологии Web 2.0 направлены на ликвидацию недостатков Web 1.0, реализуют себя через сетевые сервисы.

Термин Web 2.0 [4] обозначает второе поколение сетевых сервисов интернет, благодаря которым пользователи могут не только искать и просматривать информацию в Интернет, но и сами размещать ее в сети, работать совместно. Сервисы Web [5] в дистанционном образовании - это программное обеспечение, позволяющее вести совместную деятельность и обмениваться информацией в сети Интернет.

Технологии Web 3.0 основаны на обработке информации, при которой не пользователи, а сами машины осуществляют поиск информации по содержанию, включая поиск по видео- и цифровым изображениям, основываясь на метаданных и метабазах. Web 3.0 должен решить самую актуальную проблему развития интернета - поиска значимой информации, отделение её от информационного мусора.

На настоящий момент технологии Web по возможностям подготовки к олимпиадам по программированию находятся на этапе Web 2.0, в чём можно убедиться, проанализировав состояние сайтов, например [6]. Перечислим сервисы [2], которые предоставляют сайты для подготовки к олимпиадам по программированию:

- Информационные ресурсы и ссылки на них для теоретической подготовки.
- Банк задач, доступных для решения, с гибкой поисковой системой и динамической статистической информацией о результатах их решения пользователями сайта.
- Автоматизированная тестирующая система с базой тестов.
- Рейтинговая база данных пользователей с поисковой системой и статистикой пользователя.
- Рейтинговая база решений.
- Форумы и чаты.
- Система пополнения задач сайта.
- Дистанционные конкурсы, олимпиады с возможностью подписки на электронную почту информации о них.
- Архивы прошлых соревнований.
- Конференции по разбору решений.

Надо заметить, что подготовку к олимпиадам с использованием сервисов Web 2.0 могут проводить не только будущие участники, но и преподаватели, и организаторы олимпиад.

Заключение. Вышеизложенное позволяет сделать вывод: на современном этапе в полной мере сформировались технологии Web 2.0, при эффективном использовании позволяют добиться хороших результатов, как в подготовке к олимпиадам, так и в других образовательных областях.

Изложение данной темы было бы не полным без перечисления недостатков и проблем в данной области, которые предстоит решать технологиям Web 3.0:

- Повышение информационной грамотности, образованности и культуры до необходимого уровня.

- Автоматизированный отбор, фильтрация необходимой информации и баз данных.
- Согласование принципов безопасности и корректности информации с принципами общедоступности и коллективного использования.
- Повышение значимости интеллектуального и технологического компонентов и снижение формализационно-репродуктивного в соревновательном аспекте.

Список литературы

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов: учеб.-метод. пособие / М.Б. Лебедева [и др.]; под ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
2. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: учеб.-метод. пособие / Е.Д. Патаракин – 2-е изд. – М: Институт.ру, 2007. – 64 с.
3. Coutinho C. Using Blogs, Podcasts and Google Sites as Educational Tools in a Teacher Education Program / C. Coutinho // Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009, Vancouver, Canada / In T. Bastiaens et al. (Eds.). – Chesapeake, 2009. – P. 2476–2484.
4. O'Reilly, T. What Is Web 2.0? / T. O'Reilly // O'Reilly Media [Electronic resource] – 2005. – Mode of access: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. – Date of access: 20.08.2010.
5. А.Е. Пупцев, М.Л. Солодовникова Использование сервисов Web 2.0 для повышения эффективности дистанционного обучения. Статья.
6. <http://www.acmp.ru>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПО «БИОФИЗИКЕ»

*М.В. Шилина, Л.В. Маркова
Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова*

Математическая биофизика сложных систем, исторически возникшая раньше других, включает модели, связанные с системными механизмами, определяющими поведение сложных систем. К таким моделям относятся модели популяционной динамики, они же легли в основу моделей клеточной биологии, микробиологии, иммунитета, теории эпидемий, математической генетики, теории эволюции и других областей математической биологии. Наиболее широко распространены являются модели, основу которых составляют дифференциальные уравнения. Дифференциальные, или разностные, уравнения позволяют описывать динамику процессов в режиме реального времени.

С помощью нелинейных моделей описаны многочисленные процессы пространственно-временной самоорганизации на всех уровнях организации материи – от скоплений галактик до турбулентного течения жидкости, от динамики макромолекул до процессов в биогеоценозах и глобальной динамики.

Цель исследования – создать программный комплекс в лабораторном практикуме «Биофизика» позволяющий студентам моделировать процессы роста и развития популяций.

Материал и методы. Для исследования были выбраны классические популяционные модели: модель Мальтуса, модель Ферхюльста и модель Лотки-Вольтерры. Такой выбор обусловлен тем, что подобные модели описаны в учеб-

ной литературе, а полученный в ходе проектной работы продукт по своим целям предназначен для использования в обучающем процессе.

Приложение написано на языке программирования JavaScript.

Результаты и обсуждение. Для реализации данной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Выбор реальной экологической системы для моделирования и определения популяционных видов, взаимодействующих в этой системе.
2. Определение связей между факторами и элементами популяций.
3. Определение начальных параметров системы.
4. Выбор среды программирования.
5. Определение «границ» программирования (изменяемые параметры).
6. Выбор интерфейса.

Реализация поставленных задач.

В современных популяционных исследованиях используются математические модели роста, самоподдержания, и уменьшения численности тех или иных видов. Построение этих моделей связано с рядом важных понятий, таких, как рождаемость, выживаемость и смертность.

Модель Мальтуса является исторически самой первой моделью в моделировании и использовалась первоначально для прогнозирования роста населения.

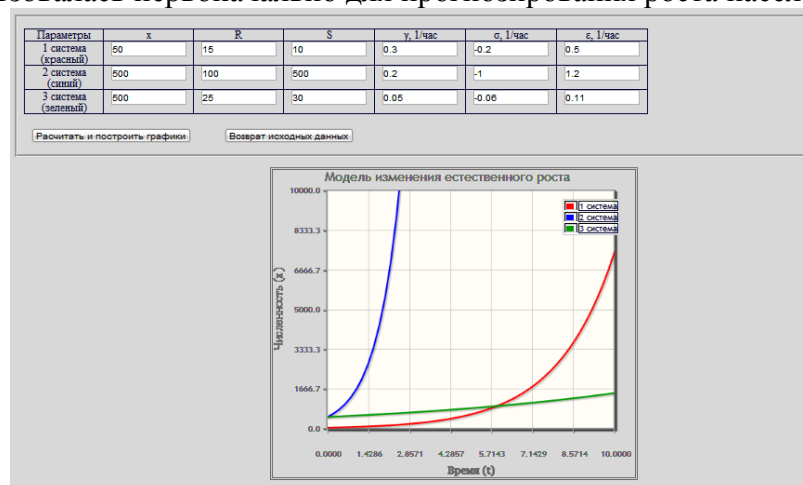


Рис.1 Диалоговое окно «Модель Мальтуса»

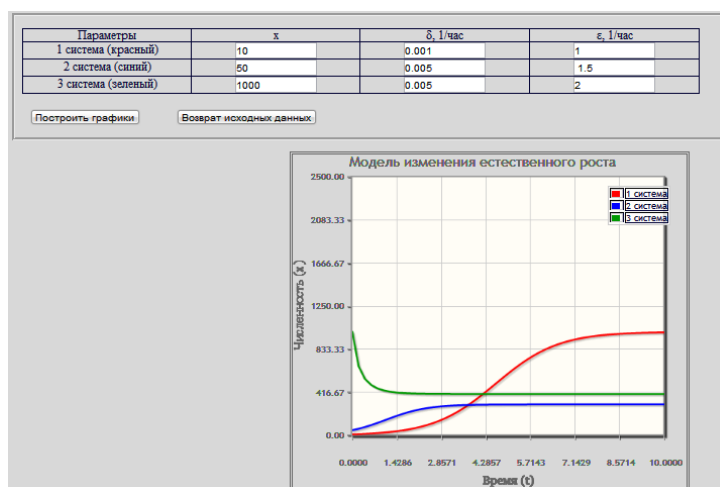


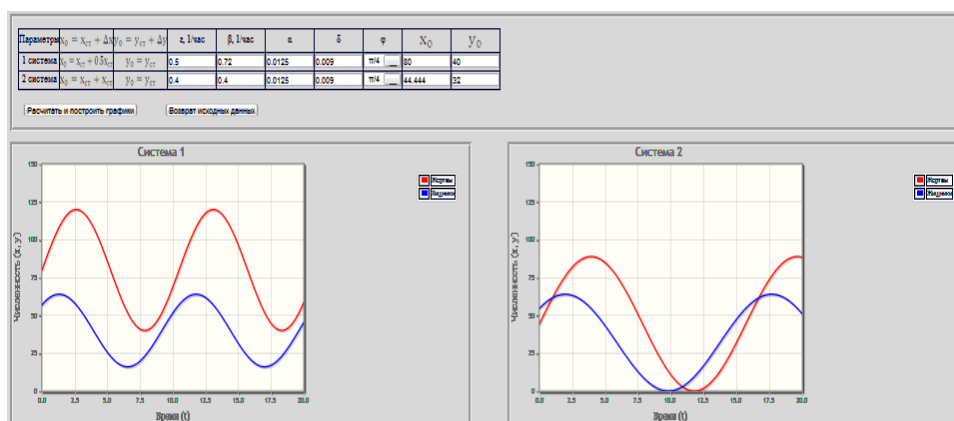
Рис.2. Диалоговое окно «Модель Ферхюльста»

Ни одна популяция не размножается до бесконечности, должны существовать факторы, препятствующие такому неограниченному размножению. Среди этих факторов может быть нехватка ресурса (продовольствия), вызывающая конкуренцию внутри популяции за ресурс.

Поэтому для дальнейшего изучения динамики популяции используется модель внутривидовой борьбы – модель Ферхюльста.

Уравнения баланса между численностью рожденных и гибнущих особей описываются дифференциальными уравнениями второго порядка.

Программа позволяет изучать межвидовую борьбу. Изменяя популяционные параметры можно моделировать автоволновые процессы в популяции и оценить периоды колебаний численностей хищников и жертв.



Ситуацию «загрязнение–природа» можно трактовать как частный случай модели «хищник–жертва», когда природа выступает в качестве жертвы, а загрязнение – хищника. Главное предположение, лежащее в основе модели, состоит в том, что окружающая среда активно абсорбирует и перерабатывает загрязнение вплоть до определенного предела.

Из качественных соображений в системе окружающая среда – загрязнение возможны три следующих принципиально различных сценария взаимодействия.

1. При малых выбросах загрязнения окружающая среда его полностью перерабатывает (устойчивая ситуация).

2. При увеличении выбросов загрязнения в зависимости от внешних условий и случайных причин окружающая среда может находиться в удовлетворительном состоянии, а может и погибнуть (бистабильная ситуация).

3. Наконец, третья ситуация соответствует экологической катастрофе – полному вымиранию природы.

Таким образом, моделирование позволяют понять процессы автоколебаний, систематизировать знания и увидеть общность процессов происходящих в микро- и макром мире.

Список литературы

1. Марчук Г.И. Математические модели в иммунологии и медицине. Гл. 2. М.: Наука, 1985.
2. Рабинович М.И., Мюезинолу М.К. Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность // УФН. 2010. № 4.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ

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

Как показывает опыт работы со студентами, наибольшие трудности у них вызывает изучение теории лабораторных работ, в частности, обоснование применения тех или иных законов к конкретному эксперименту и выводы расчетных формул. Теоретический материал лабораторных работ целесообразно шире применять при решении задач непосредственно на практических занятиях.

Цель статьи – закрепление теоретических знаний при изучении физики и более глубокое уяснение физических явлений.

Результаты и их обсуждение. Покажем применение теории лабораторных работ на примере лабораторной работы по определению коэффициента вязкости жидкости методом Стокса. В данной работе сила внутреннего трения, действующая на шарик радиусом r , движущийся со скоростью v в жидкости, определяется по формуле:

$$F = 6\pi\eta rv. \quad (1)$$

На шарик, погруженный в жидкость, действует направленная вниз сила $F_1 = F_{\text{тяж}} - F_A$:

$$F_1 = \frac{4}{3}\pi r^3(\rho_{\text{т}} - \rho_{\text{ж}})g. \quad (2)$$

При равномерном падении

$$\frac{4}{3}\pi r^3(\rho_{\text{т}} - \rho_{\text{ж}})g - 6\pi\eta rv = 0, \quad (3)$$

отсюда искомая величина

$$\eta = \frac{2}{9}gr^2 \frac{\rho_{\text{т}} - \rho_{\text{ж}}}{v} = \frac{2}{9}gr^2 \frac{(\rho_{\text{т}} - \rho_{\text{ж}})t}{l}, \quad (4)$$

где $l = vt$ – расстояние, проходимое шариком за время t , определяемое путем измерения.

Поясним теорию лабораторной работы на примере задачи.

Условие задачи: капля воды в виде шарика диаметром 6 мм падает в сосуде с машинным маслом с установившейся скоростью 1,55 см/с. Найти вязкость машинного масла, если его плотность $\rho_{\text{м}} = 910 \text{ кг/м}^3$.

Решение.

Объем капли в виде шара радиусом r

$$V_{\text{к}} = \frac{4}{3}\pi r^3. \quad (5)$$

На каплю воды действует сила тяжести $m\vec{g}$, архимедова сила $\vec{F}_A$ и сила сопротивления $\vec{F}_c$.

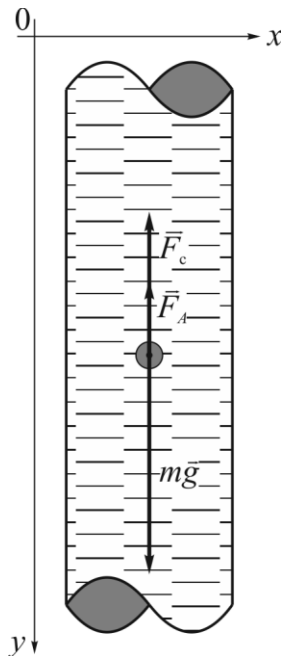
Направим ось oy вертикально вниз.

Составим уравнение движения капли в проекциях на эту ось с учетом того, что капля падает с постоянной скоростью ($\vec{v} = \text{const}$, $\vec{a} = 0$):

$$mg - F_A - F_c = 0. \quad (6)$$

Сила Архимеда

$$F_A = \rho_{\text{м}}gV_{\text{к}}, \quad (7)$$



где ρ_m – плотность машинного масла.

Сила сопротивления при движении шарика в вязкой среде (формула Стокса):

$$F_c = 6\pi\eta r v, \quad (8)$$

где η – коэффициент динамической вязкости, v – скорость движения шарика.

Величину массы капли выразим через плотность и объем: $m = \rho_v V_k$. Тогда формула для силы тяжести принимает вид

$$mg = \rho_v V_k g. \quad (9)$$

Подставив в (6) вместо F_A , F_c и mg их значения по (7), (8) и (9), получим:

$$\rho_v V_k g - \rho_m V_k g - 6\pi\eta r v = 0. \quad (10)$$

После подстановки (5) в (10) получим:

$$\frac{4}{3}\pi r^3 g (\rho_v - \rho_m) = 6\pi\eta r v. \quad (11)$$

Из (11) находим величину коэффициента динамической вязкости

$$\eta = \frac{4\pi r^3 g (\rho_v - \rho_m)}{6\pi r v} = \frac{2r^2 g (\rho_v - \rho_m)}{9v}. \quad (12)$$

Подставив численные значения величин в единицах СИ: $r = 3 \cdot 10^{-3}$ м; $g = 9,81$ м/с²; $\rho_m = 910$ кг/м³; $v = 1,5 \cdot 10^{-2}$ м/с и учитывая, что $\rho_v = 1 \cdot 10^3$ кг/м³, определим численное значение η :

$$\eta = \frac{2 \cdot 9 \cdot 10^{-6} \cdot 9,81 \cdot (1000 - 910)}{1,55} = 113 \cdot 10^{-3} \text{ (Па} \cdot \text{с)}.$$

В целом использование теории лабораторных работ при решении задач по курсу общей физики дает возможность:

- представить характерные особенности и границы применения физических законов;
- углубить и расширить понимание изучаемых физических явлений;
- выработать навыки умения использовать полученные знания для решения практических заданий.

Заключение. Аналогичные задачи можно подобрать к подавляющему большинству выполняемых лабораторных работ по всем разделам курса общей физики.

Филологические науки

ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

*Л.Д. Грушова, А.В. Бурак
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В современных условиях обучение иностранному языку (ИЯ) занимает важное место в образовательной сфере. Вопрос повышения качественной подготовки специалистов неязыкового профиля со знанием ИЯ является актуальным. Будущие специалисты должны уметь не только читать и переводить литературу по специальности, но и уметь грамотно проводить презентации, готовить проекты, выступать с докладами, не испытывать трудности в общении с зарубежными партнерами, обладать творческим подходом к решению задач и умением ориентироваться в нестандартных ситуациях.

Выполнение поставленных задач требует поиска и внедрения более эффективных технологий, которые изменяют традиционные подходы к образовательно-

му процессу по ИЯ и определяют новые приоритеты и стратегии обучения. Цель нашего исследования показать преимущества и проблемы использования новых технологий в обучении ИЯ студентов неязыковых специальностей.

Материал и методы. Одной из таких технологий, позволяющих решать обозначенные задачи, выступает проектная методика, как «новая педагогическая личностно-ориентированная технология» [1, 25]. Она предполагает организацию продуктивного образовательного процесса, где каждый обучающийся вовлечен в активный творческий познавательный и информационно-коммуникативный процесс, в котором создаются условия для раскрытия резервных возможностей личности обучающегося.

Результаты и их обсуждение. В основе проектной методики лежат идеи Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика, Э. Торндайка и других американских ученых. В.Х. Килпатрик разработал психолого-педагогическое обоснование данного метода. Под проектом он понимал всякий целевой проект, который «... может относиться ко всякому роду или разнообразию житейского опыта» [2, 25].

На современном этапе развития образования проектная методика исследуется не только зарубежными, но и отечественными авторами: И.Л. Бим, И.А. Зимней, Е.С. Полат, М.Е. Брейгиной, Т.Е. Сахаровой и др. Проблеме проектного обучения посвящены также исследовательские работы С.Б. Гнездиной, Л.М. Иляевой, М.Б. Павловой, М.П. Пастернак, В.Д. Симоненко, В.В. Владимировой и др.

По мнению Л.П. Владимирова, проект предполагает самостоятельную исследовательскую работу студентов, в процессе которой ребята ищут способ решения некоторой комплексной многоуровневой задачи [3, 39]. И.Я. Зимняя и Т.Е. Сахарова определяют проект, «как самостоятельно планируемую и реализуемую обучающимися работу, при которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [4, 10]. В.В. Гузеев в своих исследованиях раскрывает деятельностный компонент проектного обучения [5].

Использование проектной технологии на занятиях способствует формированию умений: ориентироваться в потоке информации (устной, письменной, изобразительной); работать с аутентичными текстами, словарями, справочниками; работать в коллективе.

Проектная технология повышает эффективность учебного процесса, стимулирует иноязычное общение и позволяет: включить студентов в исследовательскую, поисковую, творческую, практическую деятельность; использовать современные информационные технологии для сбора и обработки материала; формировать коммуникативные навыки; раскрыть свои организаторские, творческие способности, таланты; преодолеть психологический барьер.

Используя проектную технологию в обучении ИЯ, преподавателю необходимо учитывать многие условия, такие как тема и тип проекта, уровень подготовленности студентов и степень владения ими ИЯ, сложность материала, количество часов, отведенных на его изучение, интерес студентов к предлагаемой теме, их возрастные и психологические особенности.

Однако, обращаясь к проектной методике, преподаватели сталкиваются с некоторыми проблемами. На неязыковых факультетах, где ИЯ не является профилирующим предметом, курс обучения языку сжат максимально во временных рамках и составляет не некоторых факультетах 120 часов аудиторных занятий (программой предусмотрено 150 часов). Поэтому на изучение некоторых тем отводится 3 часа. В результате использование проектной технологии после изучения данных тем является невозможным.

Следует отметить, что у некоторой части студентов полученные в школе знания по ИЯ не являются благодатной почвой для развития новых речевых навыков в вузе. Не обладая в должной мере необходимыми коммуникативными навыками, такие студенты испытывают огромные трудности в монологическом и диалогическом высказываниях, в выражении и обосновании своей позиции на ИЯ. Таким студентам требуется намного больше времени на подготовку к занятиям при огромной загруженности профилирующими предметами.

Слабым студентам участвовать в проектной работе довольно сложно. С одной стороны, им приходится преодолевать психологический барьер (стесняются выступать перед группой, теряются, не умеют держаться перед большой аудиторией), с другой стороны – языковой барьер, связанный с боязнью показать свои пробелы в знаниях и подвести товарищей в таком ответственном мероприятии. В то время как другие студенты, даже испытывая языковые трудности, активно включаются в проектную работу, хотят проявить себя, углубить свои познания в ИЯ.

Большая роль в проектной методике обучения отводится деятельности преподавателя. Она заключается в подготовке студентов к выполнению проекта, выборе темы проекта, оказании помощи в планировании, консультировании по ходу выполнения проекта, в текущем контроле и «в создании условий для самореализации студентов средствами иностранного языка на примере их участия в проектной деятельности» [6, 92].

По нашему мнению, использование проектной технологии в обучении иностранному языку студентов неязыкового профиля окажется более продуктивным, если будет увеличено количество часов на изучение языка (до 134 часов) или доведено до программной сетки часов (150 часов), что позволит студентам более качественно готовиться к занятиям и проявлять активность в подготовке проектов.

Заключение. Проектная технология выступает как важный компонент образования. Использование проектной технологии в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей способствует повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка, формированию и развитию личности студента, развитию умения продуктивного взаимодействия в межкультурном пространстве, формированию у студентов исследовательских навыков, самостоятельности, активизации их познавательной и интеллектуально-творческой деятельности.

Список литературы

1. Ангеловски Крсте. Учителя и инновации : книга для учителей : пер. с макед. / Крсте Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Fried-Booth Diana. Project Work (in Resource Books for Teachers) / Diana Fried-Booth. – Oxford, 1988. – 53 p.
3. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2002. - № 3. – С. 39-43.
4. Зимняя, И.Я. Проектная методика обучения английскому языку / И.Я. Зимняя, Т.Е. Сахарова // ИЯШ, 1991. - № 4. – С. 9-15.
5. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 238 с.
6. Слесаренко, И.В. Подготовка по иностранным языкам в техническом университете : от студента к преподавателю / И.В. Слесаренко // Высшее образование в России. – 2011. - № 4. – С. 90-94.

ІНФАРМАЦЫЙНЫЯ ТЭХНАЛОГІІ Ў ПРАЦЭСЕ НАВУЧАННЯ СТУДЭНТАЎ-ФІЛОЛАГАЎ

*С.В. Мартынкевіч
Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава*

Сучасная адукацыйная прастора не ўяўляецца без выкарыстання інфармацыйных тэхналогій з іх шырокімі магчымасцямі рэалізацыі мэт навучання. Побач з традыцыйнымі формамі яны дазваляюць якасна вырашаць псіхалага-педагагічныя задачы, хутка задавальняюць патрэбы ў новай інфармацыі, разам з гэтым развіваюць уменні самастойнай працы студэнтаў.

Мэта артыкула – вызначыць формы навучання ў межах выкарыстання інфармацыйных тэхналогій, прымальныя для выкладання дысцыплін лінгвістычнага цыклу.

Матэрыял і метады. Вучэбныя праграмы дысцыплін лінгвістычнага цыклу, інфармацыйныя рэсурсы па дысцыпліне “Методыка выкладання беларускай мовы”, тэарэтычнае мадэляванне, педагагічнае праектаванне.

Вынікі і іх абмеркаванне. Інтэнсіфікацыя сучаснай адукацыйнай сістэмы адбываецца за кошт актыўнага ўкаранення інфармацыйных тэхналогій. Тэлекамунікацыйныя, мультымедычныя, гіпертэкставыя тэхналогіі рэалізуюцца з дапамогай камп’ютарных формаў навучання, што дае новыя магчымасці як для выкладання дысцыплін, так і для арганізацыі кантролю за засваеннем матэрыялу.

Тэлекамунікацыйныя тэхналогіі ў шырокім сэнсе – “гэта сукупнасць метадаў, спосабаў і сродкаў апрацоўкі, інфармацыйнага абмену, транспарціроўкі, транслявання інфармацыі, прадстаўленай у любым выглядзе (сімвальная, тэкставая, аўдыя- і відэаінфармацыя) з выкарыстаннем сучасных сродкаў сувязі” [1, 76]. У сістэме адукацыі перадача інфармацыі забяспечваецца пасродкам лакальнай або глабальнай сеткі інтэрнэт, што дае магчымасць для дыстанцыйнага навучання, – праводзіць заняткі ў рэжыме рэальнага часу, арганізоўваць дыстанцыйныя алімпіяды, ствараць вучэбныя тэлекамунікацыйныя праекты.

Прымяненне мультымедычных праграм дазваляе вырашыць шэраг метадычных задач, якія пры традыцыйным навучанні не заўсёды могуць быць рэалізаваны адначасова. Найбольш шырока распаўсюджаны мультымедычныя інфармацыйныя рэсурсы, створаныя на аснове апрацоўкі і прадстаўлення інфармацыі розных тыпаў, што забяспечвае мэтазгоднае размеркаванне часу пры выкладанні матэрыялу вялікага аб’ёму. Выкарыстанне мультымедычных прэзентацый дазваляе спалучыць статычную візуальную інфармацыю з дынамічнай інфармацыяй іншых тыпаў. Прэзентацыя арганічна дадае да тэксту гукавое суправаджэнне, дапаўняе аўдыяінфармацыю графічнымі, анімацыйнымі і відэафрагментамі. Спалучэнне слоўных ілюстрацый і наглядных прыкладаў стварае маўленчае асяроддзе і эмацыйны фон заняткаў, садзейнічае хуткай адаптацыі ў вучэбнай сітуацыі, дапамагае ўспрымаць інфармацыю і мадэляваць структуру моўных фактаў і інш. Разам з тым камбінаваны спосаб успрымання інфармацыі садзейнічае больш трываламу засваенню ведаў.

Выкарыстанне згаданай тэхналогіі ў сістэме падрыхтоўкі спецыяліста-філолага дазваляе інтэграваць розныя вучэбныя дысцыпліны ў асобны інфармацыйны блок, які становіцца асновай для распрацоўкі адзінай формы падачы матэрыялу. Прадэманструем выкарыстанне такой формы навучання для разгортвання тэарэтычнай часткі на лекцыйных занятках па методыцы выкладання беларускай мовы на прыкладзе адной з асноўных тэм курса “Беларуская мова як вучэбны прадмет у сучаснай школе”. Падрыхтоўка

прэзентацыі складаецца з наступных этапаў: распрацоўка структуры рэсурсу; адбор і структураванне вучэбнага матэрыялу; адбор і тэхнічная апрацоўка ілюстрацыйнага і дэманстрацыйнага матэрыялу; пабудова сістэмы падачы звестак. Блок дысцыплін для адбору вучэбнага матэрыялу складаюць асноўныя курсы разам з дысцыплінамі спецыялізацыі “Методыка выкладання беларускай мовы – Сучасная беларуская мова – Культура мовы і стылістыка – Рыторыка – Лінгвістыка тэксту – Тэорыя маўленчай камунікацыі – Этналінгвістыка – Лінгвакультуралогія”. Тэма ўключае абавязковыя для разгляду пытанні: *Мэта і задачы навучання беларускай мове ў сярэдняй школе. Змест моўнай адукацыі і структура школьнага курса беларускай мовы. Крытэрыі адбору сучаснага зместу беларускай мовы ў агульнаадукацыйных установах*. Разгляд мэты моўнай адукацыі грунтуецца на вызначэнні паняцця “моўная асоба” і *зместу* навучання, які садзейнічае фарміраванню моўнай асобы вучняў, у адзінстве моўнага, маўленчага, камунікатыўнага і лінгвакультуралагічнага кампанентаў. Звесткі пра функцыі мовы, заканамернасці і правілы функцыянавання моўных сродкаў ў маўленні, нормы беларускай літаратурнай мовы – моўны кампанент – падаецца ў згорнутым выглядзе праз дэманстрацыю тэкставых слайдаў. Маўленчы і камунікатыўны кампаненты, прадстаўленыя асобнымі звесткамі з культуры мовы, стылістыкі, рыторыкі, тэорыі камунікацыі (спосабы перадачы думкі сродкамі мовы ў вуснай і пісьмовай формах у розных відах маўленчай дзейнасці (чытанне, слуханне, гаварэнне, пісьмо), правілы маўленчых зносін у залежнасці ад сітуацыі і інш.), дэманструюцца пасродкам графічных схем, малюнкаў і відэафрагментаў. Этналінгвістычны і лінгвакультуралагічны кампанент – гэта звесткі, пры засваенні якіх адбываецца ўсведамленне мовы як феномена культуры, сістэмы захавання і перадачы культурных каштоўнасцей. Уразуменню студэнтамі неабходнасці ўключэння такіх звестак у працэс навучання школьнікаў беларускай мове садзейнічаюць прыклады, распрацаваныя на аснове тэкстаў, што падаюцца на асобных слайдах, і метадычны каментарый да іх. *Крытэрыі* адбору сучаснага зместу навучання беларускай мове лагічна вынікаюць з наглядна прадстаўленага матэрыялу і могуць быць пададзены з дапамогай графічных схем, якія дэманструюць узаемасувязь зместу, задач навучання і лінгваметадычных падыходаў. Веды па тэме могуць пашырацца пры далейшай самастойнай працы студэнтаў з гіпертэкстамі пасродкам інтэрнэту, што дасць магчымасць канкрэтызаваць кожнае лінгваметадычнае паняцце і пазнаёміцца з дадатковай літаратурай. Такім чынам, мультымедычная прэзентацыя інтэгруе матэрыял асобных тэм блоку дысцыплін лінгвістычнага цыклу, што дазваляе будучым настаўнікам пераканацца ў практычнай значнасці набытых ведаў і іх далейшай запатрабаванасці ў прафесійнай дзейнасці.

Распрацаваныя на аснове мультымедычных рэсурсаў Web-тэхналогіі даюць магчымасць візуалізаваць дыстанцыйнае навучанне і не толькі выкласці большы аб’ём матэрыялу за адведзены час, але і наладзіць інтэрактыўнае ўзаемадзеянне (адказы на дадатковыя пытанні, удакладненне патрэбных звестак і інш.). Аднак недастатковая колькасць якасных праграм, якія б адпавядалі адукацыйным стандартам дысцыплін лінгвістычнага цыклу, і складанасць у распрацоўцы беларускамоўнага ілюстрацыйнага матэрыялу не дазваляе ў поўнай меры выкарыстоўваць згаданыя тэхналогіі. Рэальна забеспячэнне мультымедычнымі сродкамі асобных лінгвістычных дысцыплін залежыць ад тэхнічных навыкаў выкладчыка і яго вольнага часу.

Гіпертэкставая тэхналогія з’яўляецца найбольш зручнай пры арганізацыі самастойнай працы з дадатковай інфармацыяй, што павінна быць засвоена па

пэўнай тэме, а таксама з мэтай самаадукацыі. Хуткасць і эфектыўнасць такой працы забяспечваецца дзякуючы іерархічнай даведачнай сістэме і перакрываючаму спосабу інфармавання. Найбольш поўным з'яўляецца шлях атрымання звестак не толькі з тэкстаў, але і з графічных, гукавых, відэасродкаў. Гіпертэкставая тэхналогія навучання мае нелінейны характар, бо засваенне інфармацыі адбываецца па ўзроўнях яе выкладу згодна з закладзенымі гіперспасылкамі. Вывучэнне прадметаў лінгвістычнага цыклу з выкарыстаннем гіпертэкставай тэхналогіі бачыцца вельмі перспектыўным нават з прычыны таго, што інфармацыйна-даведачная сістэма дазваляе выкарыстоўваць міждысцыплінарны падыход, рэпрэзентаваць звесткі, неабходныя для больш поўнага і трывалага разумення тэмы, з розных галін навукі. У ідэале яна можа дапаўняцца кантралюючай праграмай, адаптаванай да кожнага студэнта (напрыклад, тэсты, практыкаванні, заданні прадуктыўнага характару і інш.).

Заклучэнне. На сучасным этапе развіцця моўнай адукацыі інтэрнэт і інфармацыйныя тэхналогіі адкрываюць новыя магчымасці для выкладчыкаў і студэнтаў у стварэнні навучальнага асяроддзя. Выкладанне мовазнаўчых дысцыплін на сучасным этапе мэтазгодна арганізоўваць на аснове арганічнага спалучэння традыцыйных і найноўшых метадаў, якія дазваляюць аптымізаваць вучэбны працэс, павысіць прадуктыўнасць самападрыхтоўкі студэнтаў, развіваць уменні даследніцкай дзейнасці, ствараюць ґрунтоўную аснову для праходжання вытворчай педагагічнай практыкі і павышаць матывацыю да прафесійнага самаўдасканалення.

Спіс літаратуры

1. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М. : Дрофа, 2008. – 312, [8] с. : ил.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.А. Пищулина

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Согласно стандарту среднего общего образования по иностранному языку, социокультурная компетенция обозначает увеличение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка. Мы полагаем, что данный вид компетенции подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения.

Целью данной работы является выявление необходимости учитывать лингвокультурологический аспект социокультурной компетенции в процессе обучения студентов иностранному языку. Актуальность исследования обусловлена необходимостью ориентации современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации.

Материал и методы. Материалом для работы послужили труды Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.В. Роговой, П.В. Сысоева, Р.П. Мильруда, Н. Сили, Р.К. Миньяр-Белоручева, В.В. Сафоновой. В ходе исследования использовались 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. П.В. Сысоев считает, что составными элементами данной компетенции являются средства социокоммуникации, национальная ментальность и национальное достояние [3, 13-16]. На основании концепции П.В. Сысоева мы считаем, что социокультурная компетенция включает лингвострановедческие, социально-психологические и культурологические знания. Лингвострановедческие знания предполагают владение лексикой с национально-культурной семантикой и умение применять ее в ситуациях межкультурного общения. Социально-психологические знания заключаются в понимании национально-специфических моделей поведения и их использовании в процессе коммуникации. Культурологические знания – знания социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умения применять их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры.

В контексте нашей работы мы считаем необходимым подробно рассмотреть лингвокультуроведческий аспект социокультурной компетенции, включающий лингвострановедческие знания. Данный аспект, на наш взгляд, по своей сути перекликается с указанной Сысоевым «социокоммуникацией», под которой автор понимает совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры или субкультуры. Это, прежде всего, язык, который имеет свою специфику в зависимости от той или иной общности или культуры. Данные различия могут наблюдаться в лексике (напр., область общего употребления: to prepare/to ready; область торговли: shop/store; быт: garden/yard; спорт: football/soccer; отдых: holidays/vacations; транспорт: underground/subway и т.п., а также культурно маркированные лексические единицы: drive through, pink slip – США, что является предметом изучения лингвострановедения); грамматике (напр., американский вариант английского языка характеризуется преимущественным использованием Past Simple Tense вместо британского Present Perfect Tense); фонетике – различиях в произношении представителей разных регионов, разного социального статуса, рода деятельности и т.п. К особенностям письменной коммуникации П.В. Сысоев относит правила написания дат, обращений, адресов, заключений, резюме, деловых писем, отчетов. В некоторых случаях отсутствие знаний средств социокоммуникации может привести к непониманию или к культурному конфликту. Например, незнание правил написания даты (в Беларуси: день/месяц/год; в США: месяц/день/год) может привести к неверному пониманию информации.

Применение лингвокультурологического аспекта социокультурной компетенции способствует тому, что иностранный язык наряду с выполнением своей основной коммуникативной функции в учебном процессе осуществляет и познавательно-коммуникативную, поскольку студенты знакомятся не только с новыми способами выражения и восприятия мыслей, но и получают сведения о национальной культуре народа. В интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова лингвострановедение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности обучения, но в отличие от культуроведческих дисциплин оно имеет филологическую природу, действует через язык и обязательно в процессе

его изучения [1, 32]. Наиболее широко лингвострановедческий материал представлен у Р.К. Миньяр-Белоручева, включающий знания лексического фона, национальной культуры и языковых реалий. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка «культуроносны», то есть имеют страноведческий план, поэтому изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком [1, 20].

Г.В. Рогова включает в лингвострановедческий компонент содержания обучения материал разного уровня, в том числе тексты для аудирования и чтения, которые содержат сведения о стране изучаемого языка из географии, истории, социальной жизни [2, 49]. Мы согласны с автором, что важнейшим средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка являются тексты художественных произведений. Они значительно отличаются от информационных текстов, которые характеризуются нейтральностью и сжатым содержанием. Тексты из художественной литературы своей эмоциональной окрашенностью делают читающего свидетелем описываемых событий, связанных с историей или традициями, знакомят со специфической стороной культуры другого народа и поэтому являются наиболее значимым средством усвоения лингвострановедческой информации. В подборе материала Рогова советует обращать внимание на следующие критерии:

- страноведческая ценность;
- соответствие возрастным особенностям;
- соответствие речевому опыту учащихся;
- соответствие жизненному опыту учащихся;
- соответствие интересам учащихся;
- доступность с точки зрения языковых средств.

Заключение. В связи с вышесказанным, необходимо в контексте современных подходов к обучению иностранным языкам в вузе подбирать соответствующий культурологический материал, разрабатывать новые психологические, педагогические и методические решения организации учебного взаимодействия, направленного на обогащение индивидуального опыта обучающихся. При использовании лингвокультуроведческого аспекта в обучении у студентов формируется устойчивый интерес к языку и культуре народа-носителя данного языка, желание узнать о них больше, а также проводить сравнение между культурами.

Список литературы

1. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 254с.
2. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоев // Иностр. языки в школе. – М.: 2001. – №4. – С. 12-18.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К ПРОВЕДЕНИЮ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Е.В. Терещенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В практике работы современной высшей школы все большее распространение приобретает исследовательская деятельность студентов как образовательная технология, направленная на приобщение к активным формам получения знаний, самообучение, саморазвитие. В своей сущности исследовательская технология предполагает активную познавательную позицию, связанную с постоянным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации научного характера, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства, озарением, личными и личностными открытиями. Этим она отличается от эвристического и проблемного обучения, находясь с ними в тесной взаимосвязи и в одной группе образовательных технологий. Целью статьи явилось определение роли исследовательской технологии обучения в формировании теоретической и практической готовности студентов к проведению научных исследований.

Материал и методы. Материалом для решения проблемы формирования готовности студента к проведению научных исследований послужило анкетирование студентов 2–4 курсов специальности «Романо-германская филология», в ходе которого были выявлены общенаучные, психологические и педагогические критерии определения готовности к НИД. Кроме анкетирования, в котором приняло участие 118 человек, респондентам были предложены наборы методических рекомендаций «Я – исследователь». Они легли в основу моделей по тому или иному виду научного исследования.

С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы следующие методы: эксперимент, общенаучные (индукция и дедукция, анализ и синтез), метод сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научных исследований, монографической литературы, сборников документов, периодических изданий.

Результаты и их обсуждение. Целью исследовательской деятельности является развитие личностного своеобразия «Я – исследователь», механизмов рефлексии, познавательных стратегий, самообучения и личностного опыта. Анкетирование выявило что, приобщение к исследовательской деятельности происходит через внутренние познавательные мотивы, устойчивый интерес к определенной образовательной области, личное участие в учебно-исследовательской (написание рефератов, курсовых, дипломных работ) и научно-исследовательской (участие в работе предметных, проблемных кружков, проблемных студенческих лабораторий, студенческих научно-практических конференциях) работе.

В рамках проведения курса по методике преподавания немецкого языка данные анкетирования и модели научной деятельности студента были включены в исследовательскую лабораторию «Я – исследователь». Далее мы приводим использование наиболее перспективных, на наш взгляд, форм и методов работы со студентами, имеющими склонность к занятию исследовательской деятельности.

1. Стартовое эвристическое обучение основам исследовательской деятельности: совместный поиск научного руководителя и студента по развитию индивидуальной исследовательской стратегии, рефлексии, учитываются и развиваются познавательные предпочтения. К особенностям организации этапов науч-

ного исследования можно отнести их вариативность в зависимости от личностных особенностей, интересов студентов, обратная связь приводит к осознанию критериев личностной и исследовательской компетенции. Результаты деятельности сначала фиксируются как внутренние и качественные достижения, затем как способы социального признания [1].

Средствами формирования и развития исследовательских умений выступают: методы эвристического обучения (эмпатии, смыслового и образного видения, эвристических вопросов, сравнения); технология критического мышления; методы прогнозирования, планирования, моделирования, конструирования теорий, правил; обучающая творческая деятельность; методы рефлексии, сравнения, самооценки.

Так, обучающая творческая деятельность рассматривается нами как деятельность, позволяющая развить у студентов комплекс личностно-профессиональных качеств: умственную активность, изобретательность, способность к импровизации, самостоятельность при решении практической задачи, способность осуществлять перенос имеющихся знаний на новую ситуацию, стремление добывать знания. При разработке творческих заданий мы акцентировали внимание на принципах его оценки, которые учитывают специфику содержания задания, критерии оценки творческой работы. К ним относится мировоззренческая глубина, самобытность, многовариативность подходов, оригинальность формы представления результата, соответствие результата предъявленному результату.

Результативность выполнения творческого задания зависит от сформированности у студентов навыков самоорганизации продуктивной деятельности, поэтому на первых этапах внедрения творческого задания мы предлагаем опорную схему технологического процесса их выполнения: 1) обозначьте обнаруженный вами феномен понятием, рисунком или символом; 2) опишите свои чувства и мысли при наблюдении феномена; 3) определите суть феномена, выделите то, что отличает его от других похожих явлений, выразите его необычность; 4) сформулируйте возникший у вас вопрос или проблему; 5) составьте дальнейший план исследования явления; 6) предложите версию, гипотезу, объясняющую феномен; 7) сделайте выводы из исследования, проведите рефлексии деятельности и ее самооценку.

2. Система открытых заданий. При этом, во-первых, задание базируется на поисковой проблеме, задаче, не имеющей очевидного результата в решении, во-вторых, задание предполагает лишь возможные способы решения, в основном конечный результат зависит от способности студента к творческому самовыражению. Открытые задания могут быть классифицированы по доминирующей деятельности учащихся на когнитивные, креативные, задания оргдеятельностного типа [2].

Креативные задания мы формулируем следующим образом: «Сделай по-своему», «Изготовь модель, макет, газету», «Сочини поговорку, сюжет, роль», «Создай словесный драматургический, художественный образ с помощью рисунка, графики», «Составь игру, кроссворд, сценарий, сборник».

Студентам предлагаются следующие когнитивные задания:

– задание по решению реальной проблемы. Здесь студентам предлагается найти ответ на вопрос о происхождении того или иного психолого-педагогического явления, доказать закономерность его развития. Вербальная формулировка задания: «Обоснуйте», «Подтвердите», «Покажите целесообразность», «Найдите способы решения»;

– задания по исследованию объектов, когда учащимся предлагается установить происхождение, суть, строение, признаки, функции, связи какого-либо явления, предмета. Вербальная формулировка задания: «Исследуйте, проведите исследование»;

– задание по определению структуры явления посредством установления принципов построения различных структур, видов, стилей выведения закономерностей явления. Вербальная формулировка задания: «Выведите закономерности предмета, явления, концепции»;

– задание-доказательство построено таким образом, чтобы студенты находили способы подтверждения версий или знаний о происхождении, функционировании, развитии явления. Вербальная формулировка задания: «Докажите или опровергните ...».

Задания оргдеятельностного типа предполагают разработку целей, планов, выступлений, выставление оценки в виде рецензии, самооценки деятельности.

Заключение. Исследовательская деятельность является, по сути, деятельностью интеллектуально-творческой, поскольку в процессе ее осуществления студент выдвигает новые идеи, создает новые для себя образовательные продукты (гипотезы, методы, средства, выводы), новые знания, способы деятельности. В процессе исследовательской деятельности развиваются творческое мышление, инициативность, способность к обоснованному риску, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать с партнерами, мотивация достижений, высокая работоспособность. Эти качества важны для личностной самореализации, успешности человека, конкурентноспособности в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
2. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.

Биологические и химические науки

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А.А. Чиркин, И.А. Чиркина, В.В. Ольшанникова**
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова,
**Витебск, ВГМУ*

К настоящему времени в блоке естественнонаучных дисциплин имеются дисциплины, посвященные методике преподавания химии, физики, математики, биологии. Неоднократно предпринимались попытки создания их частных вариантов, а именно методики преподавания анатомии, биохимии и др. В настоящее время в высшей школе существует противоречие между требованием непрерывной и целостной системы профессионального образования и уровнем теоретической проработки этого вопроса в педагогической науке. Это означает, что наука в настоящий момент не может предложить достаточное количество разнообразных подходов к интеграции методического компонента в целостный процесс изучения

специальных научных дисциплин. Поэтому остается актуальной задача поиска механизма органичного включения методической подготовки в целостный процесс обучения анатомии и биохимии будущих врачей и педагогов.

Целью настоящего исследования явилось обобщение опыта более чем 40-летнего преподавания анатомии и биохимии как основных дисциплин медико-биологической подготовки студентов и формирования у них материалистических представлений о роли структуры и функции в жизнеобеспечении организмов.

Материал и методы. На протяжении длительного периода преподавательской деятельности авторы использовали методы опроса, статистической обработки результатов государственных экзаменов, эффективности педагогических инноваций в интервале 1970-2013 годы. За этот период произошли существенные изменения в системе отечественного высшего образования: 1) постепенное отрицание лекций как эффективной формы образовательного процесса; 2) модификация классической схемы образования годичного цикла с наличием 72-76 часов лекций и 114-142 часов лабораторных занятий; 3) дополнение системы текущего контроля в виде контрольных работ, итоговых занятий и коллоквиумов введением контроля графологических структур, затем модульно-рейтинговой системы, промежуточных контролей, многоэтапной системы контроля знаний и умений обучаемых и др.; 4) введение системы обязательной организации учебного процесса в виде учебно-методических комплексов с широким внедрением электронных средств контроля; 5) проявилась экономически оправдываемая тенденция к увеличению количества студентов в подгруппах иногда в ущерб дидактике и технике безопасной работы; 6) происходило перманентное уменьшение времени непосредственного контакта преподавателя и обучаемого как в аудиторное время, так и при выполнении НИР и других форм общения во внеаудиторное время.

Результаты и их обсуждение. Очевидно, что каждая дисциплина, изучаемая студентами, должна иметь методическую направленность. В основе данного исследования лежала гипотеза о том, что интеграция методической подготовки в процесс обучения фундаментальных дисциплин анатомии и биохимии позволяет повысить качество усвоения содержания дисциплин студентами, а также способствует совершенствованию профессионального уровня преподавателей. В связи с этим следует постоянно совершенствовать концепцию и определять основные требования к модели методической системы профессионально направленных курсов анатомии и биохимии. Включение в процесс обучения этих дисциплин методического компонента предполагает преобразование всего курса как целостного объекта, т.е. изменение его целей, содержания, методов, форм и средств преподавания и учения. Необходима и методическая подготовка студентов, которая требует изменения системы содержания анатомии и биохимии на основе принципа содержательного обобщения. Этот принцип раскрывает перед будущими специалистами наиболее общие закономерности структурно-химической организации живых систем и задает логическую схему анализа каждого анатомического и биохимического понятия.

Ранее был проведен анализ мнения студентов о преподавании биохимии в конце 70-х годов прошлого века и в первом десятилетии 21 века [1]. Оказалось, что последовательность наиболее трудных для усвоения тем сохранилась. Но если студенты конца 70-х годов использовали в основном записанные лекции, то более 40% современных студентов требуют списки дополнительной литературы и пользуются качественными учебниками. Студенты 21 века больше заботятся о своей практической подготовке, поскольку они в 2,5 раза реже пропускают лабораторные работы по сравнению со своими предшественниками. Современные студенты

среди путей улучшения качества лабораторной подготовки на первое место ставят более широкое использование компьютерных технологий обучения, затем следует увеличение количества работ по УИРС и практической направленности лабораторных работ применительно к будущей профессии. То, что современные студенты имеют более активную позицию в познании нового, следует из анализа их высказываний по улучшению качества лекций – на первое место они ставят использование мультимедийных технологий и желание слушать не одного (как хотели студенты конца 70-х годов), а разных лекторов.

Другая важная проблема – это оптимальное количество студентов в группе. В конце прошлого века было проведено исследование, которое позволило установить тесную отрицательную корреляционную зависимость между количеством студентов в учебной группе и величиной среднего балла ($r=-0,786$, $p<0,001$), а также количеством отличных отметок ($r=-0,786$, $p<0,001$); выявлена тесная положительная корреляционная зависимость между количеством студентов в учебной группе и количеством удовлетворительных ($r=0,799$, $p<0,001$) и неудовлетворительных ($r=0,618$, $p<0,001$) отметок. Экстраполяция полученных результатов показала, что при изучении фундаментальных дисциплин в учебной группе из 4-х студентов следует ожидать средний балл 4,5 (по пятибалльной системе), а в группе из 16 студентов – 3,5. Полученные результаты особенно важны для системы высшего медицинского и биологического образования, реформируемых в направлении усиления практической подготовки будущих врачей и биологов в непрерывной связи с углублением их знаний по фундаментальным дисциплинам, в том числе и по биохимии [2, 3].

Заключение. Известно, что к выпускному курсу теряется более половины ранее полученных знаний. По существующим оценкам студенты-медики за полтора года обучения должны изучить 1040 анатомических базовых образований тела человека. Но студентам приходится запоминать гораздо больше, если учитывать топографические, функциональные и клинические понятия. Аналогичная ситуация складывается при изучении биохимии. В обоих случаях необходимо четко формулировать общие понятия и лишь затем решать конкретные задачи. Студенты резко отличаются по исходному уровню знаний. Возможно, следует модифицировать занятия в фиксированной группе путем предоставления каждому студенту возможности, работая в доступном ему темпе, изучать разделы дисциплины, получать консультации у преподавателя по графику и затем отчитываться о приобретенных знаниях и умениях на относительно гибких этапах контроля.

Список литературы

1. Чиркин, А.А. Опыт преподавания биохимии: от мнения студентов к совершенствованию обучения / А.А. Чиркин, Л.Г. Орлова, А.А. Чиркина // Здоровье человека: экологические, медицинские и педагогические аспекты. Сб. статей международной научно-практической конференции. – Витебск, 2003. – С. 49–53.
2. Косинец, А.Н. Преподавание в малых группах как способ оптимизации учебного процесса / А.Н. Косинец, А.А. Чиркин, А.А. Чиркина // Внутривузовская система контроля качества подготовки специалистов: Матер. учебно-метод. конф. – Витебск, 1998. – С.23–24.
3. Чиркина, А.А. Компьютерные технологии и адаптерная гипотеза индивидуализированного обучения / А.А. Чиркина, А.А. Чиркин // Веснік ВДУ, 2011. – №3 (63). – С. 125–130.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*С.В. Чубаро, Г.А. Лешко, Е.В. Шаматульская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Педагогическая практика является одним из наиболее сложных и многоаспектных видов учебной работы студента. В период прохождения педпрактики в школе студенты овладевают различными функциями деятельности учителя. При этом основное внимание методисты и учителя уделяют, как правило, развитию информационной, конструктивной, организаторской функций. Следует отметить, что одной из важных задач практики является овладение студентами исследовательской функцией, которая реализуется не только через научно-методическую работу, но через умения реализовывать теоретические знания по специальности. Каждый педагог школы задумывается над тем, как организовать содержательную и интересную природоохранную деятельность с учащимися на уроке и во внеурочное время, каким образом установить сотрудничество школьников с научными, общественными, практическими организациями природоохранного профиля, какие формы экологического воспитания и образования наиболее эффективны.

Для достижения данной задачи студентам специальности «Биоэкология» предлагается выполнить экологическое исследовательское задание.

Основная цель задания – получение практических результатов и овладение методами и приемами проведения исследования.

Материал и методы. Учебно-исследовательское задание «Анализ экологического потенциала школы» включает в себя три блока:

1. **Оценка экологического состояния пришкольного участка.** При выполнении данного задания студентам необходимо определить расположение школы в микрорайоне города, выявить особенности эколого-гигиенического состояния территории школы на основе установленных санитарно-гигиенических норм. По результатам исследований заполняется аттестационный лист пришкольного участка (Таблица), вычерчивается план территории школы, на котором отображаются все изученные объекты, разрабатывается проект реконструкции пришкольной территории.

2. **Определение объектов для экологических исследований на пришкольном участке.** Данное задание предполагает составление перечня возможных объектов и установление степени их использования непосредственно в практике организации исследовательской работы экологической направленности учителями школы, а также разработку рекомендаций по возможному использованию выделенных объектов при изучении материала экологического характера.

3. **Выделение и характеристика направлений экологических исследований, проводимых в школе.**

Результаты и их обсуждение. В ходе педагогической практики студентами 5 курса специальности «Биоэкология» проводится анализ экологического потенциала средних школ г. Витебска, являющихся базами практики: СШ № 10, СШ № 45, СШ № 25, СШ № 29, СШ № 6, гимназия № 5, гимназия № 6.

Состояние пришкольных участков практически во всех школах оценивается как отличное и хорошее (13-9 баллов), только в одной школе выявлено удовлетворительное состояние (8 баллов). Основным предложением по реконструкции пришкольной территории выступает дополнительное озеленение, предполагающее посадку кустарников, деревьев, разбивку клумб с использованием различных

форм экологического дизайна, что будет способствовать «оживлению» и оригинальности пришкольной территории.

Таблица - Аттестационный лист пришкольного участка

Показатели	Оценка	
	Да	нет
1. Промышленные и бытовые предприятия отстоят от границ школы не менее чем на 50 м	1	0
2. Жилые дома отстоят от границ школы не менее чем на 10 м	1	0
3. Автострада расположена не менее чем на 25 м от границ школы	1	0
4. Площадь школьного участка соответствует нормам	1	0
5. Площадь зеленых насаждений и газонов не менее 40–50% от общей территории участка	1	0
6. Со стороны улицы есть защитная полоса из деревьев и кустарников шириной не менее 6 м	1	0
7. С остальных сторон участка защитная полоса не менее 1,5 м	1	0
8. Расстояние между деревьями и зданием школы не менее 10 м	1	0
9. Расстояние между кустарниками и зданием школы не менее 5 м	1	0
10. В пересчете на 1 га на участке располагается 90–150 деревьев	1	0
11. Расстояние между деревьями 8–10 м	1	0
12. Наличие поврежденных деревьев и кустарников	0	1
13. Наличие вытоптанных газонов	0	1
14. Уровень шума на участке не более 45 дБ	1	0

Итого: 14 баллов

Примечание: если сумма баллов выше 11 – состояние участка отличное, 9–11 баллов – хорошее, 5 – 8 баллов – удовлетворительное, ниже 5 баллов – плохое [1].

Основными объектами экологических исследований на пришкольных участках являются клумбы, яблоневые сады, дендрарии, учебно-опытные участки. Также могут быть использованы объекты, находящиеся вблизи школ: скверы, овраги, ручьи, пруды, река Западная Двина, промышленные предприятия. В СШ № 45 и в гимназии № 6 созданы экологические тропы.

Практически во всех школах и гимназиях организована работа экологических факультативов или кружков различной тематики: «Основы экологии», «Дикая природа Беларуси», «Биоэтика» и др. Широко распространенной формой проведения экологических исследований учащихся являются экологические проекты («Западная Двина», «Наш пруд», «Зимний сад», «Экологическая тропа», «Зеленый дом»).

Для проведения занятий и организации исследовательской работы используется учебная и научно-популярная литература по экологии, имеющаяся в школьных библиотеках. Обеспеченность литературой удовлетворительная, требует постоянного обновления.

Во всех школах кабинеты биологии обеспечены разнообразными учебно-методическими и дидактическими материалами по экологии, которые используются в полном объеме, как в урочной, так и внеурочной работе. Но отмечается недостаток наглядных средств обучения.

Следует отметить, что активную работу экологической направленности проводит гимназия № 6 г.Витебска. На базе гимназии проводится городская олимпиада по экологии и энергосбережению, научно-практические конференции, различные акции по охране водных ресурсов, борьбе с отходами, благоустройству прилегающей территории. В гимназии функционирует «Экологическая разведка»,

целью которой является оперативное определение обстановки на территории гимназии и ее окрестностей, разработка планов проведения экологических акций.

Однако, результаты проведенных исследований, свидетельствуют о том, что экологический потенциал школ в образовательном процессе используется не в полной мере. Порой даже учителя недостаточно владеют умениями оценивать состояние окружающей среды, защищать природную среду от загрязнения и разрушения

Заключение. К изучению экологического потенциала школы студенты могут привлекать учащихся, приобщая их к выполнению исследовательских заданий. Результаты, полученные в ходе выполнения заданий, могут быть использованы всеми участниками: студентами, для написания курсовых и дипломных работ и учащимися школ, для подготовки докладов на научных конференциях школьников. Рекомендации по эффективному использованию экологического потенциала, могут быть внедрены в школах.

Список литературы

1. Конюшко, В.С. Экологическое краеведение: учебное пособие/ В.С Конюшко, А.А.Лешко, С.В.Чубаро. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. - 284 с.

Педагогические науки

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ И АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Е.О. Далимаева

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В настоящее время совершается переход на стандарты второго поколения, основой которых являются различные компетентности студентов. В рабочих программах дисциплин прописан набор компетентностей, который необходимо развивать в ходе изучения предмета и оценивать. Причем, одна и та же компетентность может развиваться несколькими учебными предметами. Поэтому можно говорить об общих учебных компетентностях, которые и отражает современный стандарт образования. В новой программе по интегрированному модулю «Экономика» указаны общие требования к формированию социально-личностных компетенций выпускника, которые определяются рядом принципов, немаловажное место среди которых занимает принцип компетентностного подхода. Компетентностный подход определяет «систему требований к организации образовательного процесса, направленных на повышение роли самостоятельной работы студентов, моделирующей социально-профессиональные проблемы и пути их решения, обеспечивающей формирование у выпускников способности действовать в изменяющихся жизненных обстоятельствах». В связи с этим возникает проблема определения понятия «компетентностного подхода». В качестве рабочего определения можно использовать определение Дж. Равенна: «Компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [1, 235].

Цель данной статьи – обобщение практических наработок автора по реализации компетентностного подхода в процессе преподавания учебного курса «Социология».

Материал и методы. При написании статьи были использованы экспериментальная учебная программа интегрированного модуля «Экономика» для учреждений высшего образования, утвержденная Министерством образования 12 июня 2012 г., а также практические наработки автора по реализации компетентностного подхода в процессе преподавания учебного курса «Социология». Методологическую базу составляют общенаучные методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение)

Результаты и их обсуждение. В соответствии с вышеуказанными целями и принципами социально-гуманитарной подготовки выпускник учреждения высшего образования при подготовке по образовательной программе первой ступени должен приобрести следующие **социально-личностные компетенции**:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-4. Быть способным к критике и самокритике (критическое мышление).

СЛК-5. Уметь работать в команде.

В процессе социально-гуманитарной подготовки выпускник учреждения высшего образования должен развить следующие **академические компетенции**:

АК-1. Владеть и применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным порождать новые идеи (креативность).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК-7. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

При общем повышении требований к качеству образования уменьшается количество часов, отведенных на изучение предметов социально-гуманитарного профиля, что ставит преподавателя перед необходимостью стимулировать самостоятельную работу студента, используя разнообразные виды и формы, каждый из которых, при грамотном применении, способен развивать определенные компетенции из тех, которые предусмотрены в программе.

Виды и формы самостоятельной работы студентов, применяемые в процессе преподавания курса «Социология», а также соответствующие компетенции, развиваемые в процессе этой работы, нами были обобщены в следующей таблице:

Таблица 1

Развитие компетенций в самостоятельной работе студентов

№ п/п	Виды и формы самостоятельной работы студентов	Социально-личностные компетенции	Академические компетенции
Учебная самостоятельная работа			
1.	Подготовка аннотации статьи или иного источника	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6
2.	Составление библиографический список по теме или разделу дисциплины	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6
3.	Анализ видеоматериала (худ. науч., док. фильмов, публ. передач)	СЛК-1, СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6
4.	Составление глоссария по теме или разделу	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6

5.	Подготовка и проведение деловой игры, дискуссии	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
6.	Подготовка учебного конспекта, реферирование научной литературы	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6
7.	Создание презентаций (индивидуально и в составе творческой группы)	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
8.	Составление таблиц, тестов, схем	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6
9.	Разработка сценария учебного фильма	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
Научная самостоятельная работа			
1.	Написание докладов, рефератов, тезисов	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-6, АК-7
2.	Подготовка программы социологического исследования	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
3.	Подготовка проекта, выполнение социального исследования (опрос, самонаблюдение)	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
4.	Разработка практических рекомендаций по решению тех или иных социальных проблем	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
Социальная самостоятельная работа			
1.	Разработка сценария внеклассного мероприятия, посвященного решению определенных социальных проблем	СЛК-2, СЛК-3, СЛК-4, СЛК-5	АК-3, АК-4, АК-5, АК-6, АК-7
2.	Написание эссе	СЛК-4	АК-1, АК-2, АК-3, АК-4, АК-5, АК-6

Заключение. Таким образом, по качеству самостоятельно выполненной студентом работы можно судить об уровне сформированности и развития соответствующей компетенции.

Список литературы

1. Авдеев, В. М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей / В. М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания. - 2006. - N 6. - С. 235 - 240.

ОТЛИЧИЯ ТРАДИЦИОННОГО ВОЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Военные ВУЗы стоят как бы немного в стороне в ряду высших учебных заведений. Это объясняется особыми условиями поступления, жесткой дисциплиной и субординацией, специфическим режимом. Хочется отметить основные отличия традиционного военного и гражданского образования, считаю, что это будет актуальным при рассмотрении проблемного поля конференции, способствует отысканию новых форм, алгоритмов и систем работы педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждения. Задача высшего образования, и военного, и гражданского, одна – подготовка квалифицированного специалиста, отвечающего требованиям заказчика.

Воспитание руководителя – еще одна задача, успешно решаемая системой военного образования, и совершенно не решаемая гражданскими ВУЗами.

Воспитание коллективизма отличало и отличает традиционное военное образование от гражданского; в военном коллективе каждый способен взять управ-

ление, а значит – ответственность, на себя, и опереться в выполнении принятого решения на остальных. Кстати, движение строем, с песней – лишь один из методов такого воспитания, а управление строем дает начальные командирские навыки [1, 89].

Теория и практика обучения и воспитания вооруженных защитников Отечества – это постоянное творчество, умение своевременно откликаться на возникающие проблемы, находить механизмы разрешения конфликтных ситуаций, учитывая специфику общественно-политических процессов. В связи с проведением реформирования армии, изменениями в социальной структуре общества и его Вооруженных Сил, в системе его военного образования и подготовки военных кадров.

В целом же существующая в настоящее время система подготовки в гражданских вузах позволяет выпускнику – военному специалисту успешно исполнять служебные обязанности на первичных офицерских должностях, если профиль его военной подготовки соответствует специальности, полученной в ВУЗе.

Результаты работы каждого преподавателя по привитию студентам командных и методических навыков в процессе обучения на военной кафедре оцениваются командованием кафедры, выпускной комиссией, отзывами из частей о службе выпускников военной кафедры [1, 150].

Выпускники, прошедшие обучение на военной кафедре, с существенно меньшими затратами, имея высокую военную квалификацию и находясь при этом в запасе, могут более гибко использовать свои знания, умения и навыки в народном хозяйстве.

Подготовка студентов проводится по военно-учетным специальностям поэтапно:

I этап, подготовка младших командиров (сержантов), из числа кандидатов, отобранных по конкурсу (на основании результата прохождения военно-врачебной комиссии и результатов успеваемости на факультете);

II этап, подготовка офицеров запаса, по конкурсу из числа отобранных по результатам успеваемости по военной подготовке кандидатов, прошедших обучение по программе подготовки младших командиров.

Особо важно отметить такую возможность офицера как продолжение своего обучения по второй ступени высшего образования. Он может осуществить это как в системе гражданской, так и высшей военной школы, в зависимости от специальности, по которой он хотел бы продолжить свое обучение. Взаимодействие процессов представлено на схеме:

Заключение. Отличие предлагаемой схемы от традиционной системы военного обучения гражданских ВУЗов состоит в том, что выпускник получает военное специальное образование, аналогичное образованию выпускника высшего военного учебного заведения, обладая при этом более высоким уровнем фундаментальной подготовкой, не говоря уже о значительной степени социальной защищенности как в гражданской сфере, так и в военной деятельности.

Список литературы

1. Военная школа Беларуси: традиции и современность / С.В. Бобриков и (и др.) редкол.: Т.В. Белова (гл. ред.); Военная академия Республики Беларусь. – Минск: Беларусь. Энциклапедия им. П.Бровки, 2010. – 376 с.:ил.
2. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. пособие / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2009. – 389 с.
3. Подготовка офицерских кадров на военных факультетах учреждений образования Республики Беларусь (2003–2007 гг.) // Весн.Гродн. ун. им. Я.Купалы. – Сер.3-2008. – №1. – С.98–102.



ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

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

Сложные изменения в духовно-нравственной жизни современного общества: девальвация эстетических и нравственных ценностей, смещение приоритетов в сторону материального благополучия, приводит к актуализации процесса формирования и развития нравственной культуры не только учащихся средних учебных заведений, но и студенческой молодежи. Целью данной работы является теоретическое осмысление особенностей формирования и развития нравственной культуры студенческой молодежи.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили практические разработки отечественных авторов: З.В. Артеменко, И.И. Губаревич, Ж.Е. Заводской, Л.С. Кожуховской, Н.В. Масюкевич. В работе используются системный подход, в основе которого лежит рассмотрение процесса формирования и развития нравственной культуры, как целостного комплекса взаимосвязанных элементов и отношений, а также приемы дескриптивного и структурного анализа: описание, систематизация, оценивание, позволяющие определить сущность изучаемого процесса.

Результаты и их обсуждения. Одной из главных задач работы педагогов высшей школы является разностороннее развитие личности студента в ее гуманистическом аспекте. Тезис: «хороший специалист - хороший человек» интегрирует в себе профессиональные качества личности, умения и навыки в конкретной области деятельности с ее духовно-нравственными качествами и ценностными ориентациями, в основе которых лежат высшие ценности бытия. И, прежде всего это представления о добре и зле, справедливом и несправедливом, которые закрепляются в сознании в результате нравственного развития личности.

Нравственность – это внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и свободной воле [2]. Нравственность всегда лежит в сфере человеческой деятельности и есть исполнение правил поведения в обществе. Нравственная культура личности отражает степень восприятия и закрепления морального опыта культуры поведения, показатель того, насколько глубоко и органично требования морали воплотились в поступках человека.

Нравственное воспитание, как часть целостного воспитания – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь, направлен на овладение людьми правилами и нормами поведения в обществе. Все факторы, обуславливающие нравственное становление, и развитие личности, можно разделить на три группы: природные, социальные и педагогические. Последние факторы наиболее контролируемые, а, следовательно, более эффективны. Во взаимодействии со средой и целенаправленными воспитательными влияниями со стороны педагогов, кураторов, администрации вуза, специализированных дисциплин, например, «педагогика», «этика», «введение в специальность» и др. студенты приобретают необходимый опыт нравственного поведения не только в межличностном общении со сверстниками и педагогами, но и в конкретной области профессиональной деятельности.

Психологи и педагоги зафиксировали, что в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для нравственного воспитания. Ребенок, подросток и юноша по-разному воспринимают и относятся к различным средствам воспитания [5; 6]. Однако не следует забывать, что кроме педагогического

воздействия на формирование нравственных качеств личности оказывают влияние и многие другие факторы: социальная среда, различные виды деятельности, ведущие типы общения, поло-ролевые различия, при этом каждый возраст вносит свой вклад в формирование нравственности личности.

Отметим, что нравственная культура личности проявляется на трех уровнях: 1) уровень нравственного сознания, выраженный в знании моральных требований общества, в способности личности сознательно обосновывать цели и средства деятельности; 2) внутреннее принятие моральных целей и средств, готовность их реализовать, культуру нравственных чувств; 3) поведение, посредством которого реализуются поставленные и принятые нравственные цели, превращаются в активную жизненную позицию.

Формирование и развитие нравственной культуры студентов это целенаправленный процесс, который должен включать три последовательных этапа: 1) этап актуализации процесса формирования и развития нравственных ценностей; 2) активизация мыслительной деятельности студентов, повышения их интереса к нравственным проблемам; 3) этап практического применения развитых духовно-нравственных ценностей.

Последовательная реализация этих этапов предполагает: - понимание жизненной важности морали; - развитие нравственного самосознания (совести); - выработку стимулов дальнейшего нравственного развития; - формирование моральной стойкости, желания и умения сопротивляться злу, искушению и соблазну нарушить моральные требования; - милосердие и любовь к людям; - формирование патриотизма, гражданственности основанных на любви к своему народу, уважении к национальной культуре; - формирование трудовых и жизненных навыков, ответственного поведения [3].

Кроме того, следует отметить наиболее эффективные виды деятельности студента: - интеллектуальная деятельность (овладение приемами различных видов деятельности); - познавательная (выполнение различных видов исследовательской работы); - творческая, духовная (участие в спортивных состязаниях, турслетах, субботниках, работа по организации мероприятий, концертов, круглых столов, активное и пассивное участие в них) [1]; - альтруистическая (помощь товарищам в подготовке к занятиям, тестированию, экзаменам и зачетам, организация и проведение различных благотворительных акций, а так же волонтерская деятельность) [1; 3].

Значение и функция высшей школы в системе непрерывного образования и воспитания определяется не только преемственностью ее с другими звеньями образования, но и неповторимой ценностью этой ступени в развитии личности студента. Нравственный фундамент ценностных ориентаций, заложенный в предыдущие этапы становления личности, развивается, обогащается и корректируется благодаря опыту общения, профессиональных практик, исследовательской, творческой и альтруистической деятельности, где требуются от студента самостоятельность принятия решения, нравственный выбор и ответственность за этот выбор.

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что формирование и развитие нравственной культуры не является обычной целью, которую можно достичь в определенный отрезок времени с помощью совокупности конкретных методов и приемов. Ее можно назвать высшей целью, которая находится в основании самой человеческой деятельности и поведения. Нравственное формирование и развитие человека протекает в течение всей его жизни. Основные черты нравственной культуры закладываются в детском, подростковом и юношеском возрасте, однако совершенствование ранее приобретенных качеств, исправление недостатков в

нравственном развитии, формирование новых нравственных качеств происходит в студенческие годы.

Список литературы

1. Артеменко, З. В., Заводская Ж. Е. Азбука форм воспитательной работы / З. В. Артеменко, Ж. Е. Заводская. – Мн.: Новое знание, 2001. – 315 с.
2. Гусейнов, А. А., Иррлитц, Г. Краткая история этики / А. А. Гусейнов, Г. Иррлитц. – М.: Мысль, 1987. – 590 с.
3. Кожуховская, Л. С., Масюкевич, Н. В., Арт-педагогика в высшей школе / Л. С. Кожуховская, Н. В. Масюкевич. – Мн.: РИВШ, 2005. – 64 с.
4. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 140 с.
5. Мухина, В., Возрастная психология. Феноменология развития / В. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
6. Шаповаленко, И. В., Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

МАКДОНАЛЬДИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.А. Полякова
Витебск, УО ВГАВМ*

Современный мировой экономический кризис, оказавшийся самым разрушительным и масштабным со времен Великой депрессии, затронул все без исключения сферы общественной жизни и серьезно ударил по национальным системам высшего образования. Большинство стран Европы, где роль государственного финансирования высшего образования традиционно преобладает, пошли по пути сокращения бюджетных расходов на высшую школу. В США, где роль государственного финансирования не столь значима, ударом по экономическому благополучию большинства вузов явилось уменьшение объема благотворительной помощи и добровольных пожертвований, поступающих в фонды университетов. Ведущие американские университеты понесли значительные потери в связи с обесцениванием своих эндаумент-фондов и были вынуждены пойти на изменение учебных и исследовательских программ, что отразилось на численности штатных сотрудников и условиях их найма. Адаптация высших учебных заведений к сложным макроэкономическим условиям вызвала необходимость принятия новой концепции развития, в основу которой заложены следующие принципы - сокращение расходов, численности персонала, поиск внутренних резервов для роста и новых рынков для экспорта образовательных услуг. Реализация данных принципов вполне вписывается в ставшую распространенной во многих областях современного рыночного общества тенденцию макдональдизации.

Целью работы является изучение современных тенденций развития и функционирования мирового рынка образовательных услуг, раскрытие сущности и социально-экономических последствий "макдональдизации образования".

Материал и методы. При написании статьи были использованы труды ученых по данной проблематике. Методологическую базу исследования составляют общенаучные методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение).

Результаты и их обсуждение. "Макдональдизация образования" - это термин, который используется исследователями для описания непрерывного процесса коммерциализации и интеграции высшего образования в рынок. В основу мо-

дели макдональдизации как современного явления положены факторы успешности - "эффективность", "исчисляемость" и "предсказуемость", выраженные в "возрастающем контроле и замене гуманной негуманной технологией" [1].

Эффективность – достижение желаемого эффекта с минимальными трудозатратами и затратами времени, в системе образования предполагает его доступность вне зависимости от места и времени, экономность за счет использования учебников, которые включают тексты, подготовленные специалистами в изучаемых областях, применение компьютерных тестов и экзаменов.

Образование, с позиций исчисляемости, рассматривается как заранее просчитанный комплекс, включающий в себя набор образовательных услуг определенного вида и качества. И в случае необходимости – сокращение/расширение финансирования – данный комплекс можно упростить/усложнить. Баллы, рейтинги, ранги, численные индексы и прочие количественные показатели, ставшие популярными и широко используемые в последнее время как в отношении абитуриентов, студентов и выпускников, так и в отношении преподавателей и вузов позволяют делать образование просчитываемой сферой как с позиций рыночного спроса, так и с позиций рыночного предложения.

Предсказуемость образования обеспечивается стандартизацией учебных программ и курсов, форм контроля, получаемого уровня квалификации. Потребитель образовательных услуг заранее владеет информацией об образовательном процессе и его результатах. «На выходе» слушатели получают четко фиксированный объем информации и компетенций, что делает возможным в условиях различных образовательных систем сопоставимость степеней и конвертируемость дипломов.

Контроль распространяется на всех, кто входит в образовательную макдональдизированную систему. Преподаватели, ориентированные на единые тесты, «делают, как положено», а учащиеся и студенты – знают, как положено, и это легко проверить с помощью автоматизированных систем [2] («нечеловеческих технологий»), которые беспристрастны в оценке.

Приведенные факторы успеха отвечают требованиям времени и могли бы иметь основания для заимствования и реализации во многих национальных системах высшего образования, если бы не негативная сторона каждого фактора, значительно перевешивающая позитивную.

Реализация фактора предсказуемости не способствует проявлению уникальности педагогической деятельности, снимает с преподавателя персональную ответственность за творческую подготовку к занятиям и качество читаемых курсов. Стандартизация учебных материалов приводит к усреднению качества учебников и учебных пособий, которые, в соответствии с требованием предсказуемости, готовятся по шаблону, сокращению штата преподавателей, легкости их заменяемости, так как преподаватели становятся лишь трансляторами информации, и соответственно, снижению образовательного и профессионального уровня подготовки студентов.

Исчисляемость имеет приоритетом количественные, а не качественные показатели, в частности, в академическом мире при оценке научно-исследовательской деятельности преподавателя внимание к количеству публикаций в отличие от качества неизменно доминирует, что приводит к посредственности научных разработок.

Повышение эффективности образовательного процесса в результате замены устных экзаменов тестами в вузах и в школе, введение тестовой системы ЦТ (ЕГЭ), ликвидация вступительных экзаменов в вузы приводит к отчуждению об-

разовательного процесса от мышления и превращению образования из сферы духовного производства в потребительскую услугу. Деинтеллектуализации студенческого общества способствует ставшее «неэффективной» практикой посещение лекций и ведение конспекта, который можно купить за номинальную сумму. А возможность покупки курсовой и дипломной работы через систему интернет – как «самое яркое достижение образовательной эффективности» [2] – и вовсе способно привести образование к его полной ликвидации.

И, наконец, минимизация субъективного фактора при оценке (контроле) с помощью компьютерных технологий, которые, по мнению Ритцера, являются новым средством ускоренной тэйлоризации общества [1], неизбежно приводит к дегуманизации человеческого труда, высокой степени неудовлетворенности и отчужденности среди работников, чего никак нельзя допустить в системе образования.

Заключение. Рыночный путь развития систем высшего образования, руководствуемый «факторами успеха фастфуда» без социальной ответственности за предоставляемые образовательные услуги – остается чисто коммерческим проектом, направленным лишь на получение прибыли. Большинство исследователей едины в том, что рискованно отдавать развитие системы высшего образования на откуп экономическим законам. Студенты не являются клиентами, и к ним не следует относиться как к простым потребителям образовательных услуг, также не следует рассматривать профессоров и преподавателей вузов как рабочую силу. Образование должно оставаться социально направленным, сферой развития и формирования человеческого капитала.

Список литературы

1. Ритцер, Дж. «Макдональдизация общества 5» / Дж.Ритцер. - Пер. с англ. А.В. Лазарева; вступ. ст. Т.А. Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 592 с.
2. Громыко, Н. Оптимистическая модернизация = макдональдизация / Н.Громыко // [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.km.ru/spetsproekty/2011/08/15/ekonomicheskaya-situatsiya-v-rossii/optimisticheskaya-modernizatsiya-makdona> . - Дата доступа: 21.09.2012.

МОТИВЫ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Н.И. Циркунова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Проблема мотивации учебной деятельности является традиционным предметом исследования в различных областях науки, в том числе и в психологии. Актуальность и важность этой проблемы не вызывает сомнения. Мотивация служит своего рода ориентиром в учебной деятельности, определяет общую перспективу поведения, контролирует работу механизмов становления профессионального самосознания.

Цель исследования – изучение мотивации учебной деятельности студенческой молодежи, обучающейся в новых социально-экономических условиях.

Материал и методы. Для изучения мотивов учебной деятельности студентов мы использовали опросник, разработанный в дифференциальной лаборатории факультета ЛГУ Ильиной Т.Т. [2, 45].

Данная методика позволяет определить структуру и уровень мотивации учебной деятельности, выявляя три характеристики мотивационной направленно-

сти студентов: а) направленность на приобретение знаний; б) направленность на приобретение профессии; в) направленность на получение диплома о высшем образовании.

Одной из частных задач нашего исследования явилось изучение особенностей мотивов учения у студентов дневной и заочной форм обучения.

В исследовании приняли участие студенты факультета социальной педагогики и практической психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в количестве 92 человек (51 ч. дневной формы обучения, 41 ч. – заочной).

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было выявлено, что особых различий в структуре мотивов учебной деятельности студентов разных форм обучения не имеется. Большинство студентов как дневной, так и заочной форм обучения (58,7%) в качестве основного мотива учебной деятельности выделяют мотив получения диплома. Вторым по значимости является мотив приобретения знаний (35,9%), третьим мотивом – овладение профессией (5,4%).

Тревожным является тот факт, что для большинства студентов в наше время важной ценностью становится получение документа о высшем образовании. Это свидетельствует о девальвации высшего образования, о том, что обучение в вузе является для многих из них формальным актом для получения диплома о высшем образовании. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личностному благополучию, продвижению по служебной лестнице, как средство разрешить для себя достаточно сложную проблему трудоустройства, характерную для общества с рыночной экономикой.

Хотелось бы отметить, что, безусловно, настораживающим является факт отсутствия у большинства студентов направленности мотивов на овладение профессией. Среди наших испытуемых с высоким уровнем мотивационной направленности на овладение профессией оказалось всего лишь 5,4%.

Исследование, проведенное под руководством И.Р. Абрамович [1] показало, что студенты с четкой мотивационной направленностью на профессию лучше знают и лучше относятся к будущей деятельности, к своим способностям, им легче учиться, они больше удовлетворены учебой в вузе, и их отношения к профессии, если не становятся лучше, то по крайней мере остаются прежним, положительным.

Исследование места познавательной направленности в структуре мотивов учебно-профессиональной деятельности показало, что данная направленность имеется почти у одной третьей испытуемых. У остальных она либо ситуационная, либо отсутствует вообще.

Сопоставляя структуру мотивов учебной деятельности, исследователи выяснили, что студенты, у которых профессионально-познавательная направленность является ведущей, учатся на «хорошо» и «отлично», постоянно повышают свой профессиональный уровень [3,229]. Ситуационный, познавательный интерес не является устойчивым и недостаточен для полноценной учебной деятельности. Студенты с такой направленностью избирательно относятся к учебным предметам (чаще всего по принципу «нужно – не нужно»). Студенты, у которых профессионально-познавательный интерес как бы «выпадает» из учебно-воспитательного процесса, учатся на «удовлетворительно» и испытывают трудности в учебе. Учебно-профессиональная деятельность не имеет для них личностного смысла. Как правило, окончив вуз, они не работают по специальности.

Заключение. Результаты проведенного нами исследования и изучение данной проблемы позволяют сделать следующий вывод. Путь к эффективному управлению учебной деятельностью лежит через понимание мотивации учебной

деятельности студентов. Только зная то, что движет человеком, какие мотивы лежат в основе его действий, можно разработать эффективную систему форм и методов управления процессом обучения.

Исходя из этого, можно заключить, что формирование у студентов устойчивой профессиональной мотивации учения является одним из значимых направлений повышения эффективности педагогического процесса в вузе.

Список литературы

1. Абрамович И.Р. Особенности мотивационной сферы студентов. Методические рекомендации. Мн., 1995. -103с.
2. Вузовская психодиагностика: Методические указания для спецфакультета и ФПК Л., ЛТУ, 1990.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие /М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Мн.:Тесей, 2003-352 с.

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-УНИВЕРСИТЕТ»

Н.В. Щепеткова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Одним из направлений современной государственной политики Беларуси в сфере образования, – согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, – является обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования.

В практике образования идея преемственности и непрерывности реализуется уже в течение длительного времени и опирается на многочисленный опыт совместной деятельности образовательных учреждений, включая и учреждения, обеспечивающие получение профессионального педагогического образования. В настоящее время подготовку педагогических кадров в сокращенные сроки обучения осуществляют 7 белорусских университетов, в том числе, ВГУ имени П.М. Машерова.

Преемственность уровней среднего специального и высшего образования позволяет сократить сроки обучения на уровне высшего образования, что не только дает очевидный экономический эффект в виде экономии бюджетных средств, но и способствует материально-технической доступности и привлекательности образования для обучающихся. Немаловажно, что выпускники педагогических колледжей при обучении в университете демонстрируют высокую степень мотивации в получении высшего образования. Кроме того, реализация системы непрерывного образования «колледж-университет» позволяет учреждениям-заказчикам кадров в сокращенные сроки повышать образовательный уровень работников, получающих высшее образование «без отрыва от производства». Помимо несомненной выгоды для основных потребителей образовательных услуг, – государства, личности и учреждений-заказчиков кадров, – реализация системы непрерывного образования позволяет повысить конкурентоспособность на рынке образовательных услуг учреждений как высшего, так и среднего специального образования.

Данные обстоятельства актуализируют исследование непрерывного образования в системе «колледж-университет». Целью исследования является выявление проблем и противоречий, препятствующих наиболее эффективному функционированию системы непрерывного педагогического образования «колледж-университет».

Материал и методы. Анализ педагогической литературы, нормативных документов по теме исследования (с 1991 по 2012 гг.), изучение, обобщение и анализ организационно-педагогического опыта учреждений высшего и среднего специального образования, анализ программно-методической документации, качественные методы обработки информации.

Результаты и их обсуждение. Большинство исследователей вслед за А.М. Новиковым [3] указывают на то, что системообразующим фактором непрерывного образования выступает его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

Согласно В.И. Трухачеву, реализация непрерывного образования как системы означает скоординированность деятельности разделенных во времени и пространстве отдельных уровней формального образования, каждая из которых должны функционировать как продолжение предшествующих и предполагать подготовку учащихся для перехода на последующие уровни образовательной системы [1, с.15].

Л.Г. Петерсон выделяет следующие условия непрерывности системы образования: соответствие целей образования личностным особенностям каждого обучающегося; единство целей для каждого звена в системе образования; наличие технологии, обеспечивающей функциональную связь между всеми этапами процесса обучения в соответствии с поставленными целями; соответствие поставленным целям средств контроля [3].

Непрерывность образования предполагает связь и согласованность компонентов системы образования на каждой его ступени, что, по мнению Г.Д. Дыляна, обеспечивает преемственность всех этапов. К компонентам же системы в данном случае относят цели, задачи, содержание образования, технологии, методы, формы организации обучения [4, с.24].

Внедрение научно обоснованных принципов и условий призвано способствовать реализации государственной политики в области непрерывности образования. Однако развитие отечественного непрерывного образования в системе «колледж-университет» осложнено из-за ряда противоречий:

- между направлениями государственной образовательной политики, (акцентирующими внимание на преемственности и непрерывности образовательных уровней) и отсутствием нормативных документов, определяющих сущность непрерывного образования и регламентирующих деятельность учреждений образования в реализации принципа обеспечения преемственности и непрерывности уровней основного образования;

- между Государственной программой развития высшего образования, устанавливающей в числе мероприятий на 2011–2015 гг. «развитие непрерывного образования», реализацию «образовательных программ высшего образования, интегрированных с образовательными программами среднего специального образования» и отсутствием механизмов интеграции образовательных программ среднего специального и высшего образования;

- между Концепцией развития педагогического образования в Республике Беларусь (2000–2010 гг.), предполагавшей в рамках организационно-внедренческого этапа (2003–2005 гг.) «расширение подготовки по интегрированным учебным планам средних специальных и высших учебных заведений», и отсутствием, - как в указанный период, так и в настоящее время, - нормативно определенных требований к разработке учебных планов высшего образования, интегрированного со средним специальным.

- между практикой образовательной деятельности отдельных учреждений высшего образования по подготовке специалистов в сокращенные сроки обучения и отсутствием целостной методологически обоснованной системы преемственности и непрерывности уровней среднего специального и высшего педагогического образования.

- между интеграцией учреждений среднего специального и высшего образования и отсутствием механизма перехода обучающихся с одного образовательного уровня на другой.

Данные противоречия обуславливают проблемы, препятствующие наиболее эффективному функционированию системы «колледж-университет». В частности, 1) существует определенная рассогласованность целей на границах уровней образования; 2) непрерывность образования осуществляется, главным образом, внутри каждого образовательного уровня, реализуясь через преемственность образовательных ступеней. В итоге, целостность как системное свойство характерна, в основном, для отдельных подсистем-уровней образования.

Заключение. Совершенствование непрерывного профессионального образования в системе «колледж-университет» требует усиления интеграции ее компонентов; устранения административных разрывов между отдельными уровнями образования; единства в научно-методическом обеспечении среднего специального и высшего образования, обеспечивающего преемственность содержания образования и образовательных технологий.

Список литературы

1. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 11–17.
2. Организация непрерывного профессионального образования по системе техникум (колледж)–вуз : методические рекомендации / ред. В.И. Трухачев [и др.] ; под общ. ред. В.И. Трухачева. – Ставрополь : Аргус, 2007. – 108 с.
3. Петерсон, Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон // Педагогика. – 2004. - №9. – С. 21–27.
4. Управление в системе образования Республики Беларусь / Г.В. Дылян [и др.] ; Под общ. ред. Г.В. Дыляна. – Мн. : ООО «Асар», 2004. – 176 с.

Искусствоведение

КОМПЬЮТЕРНО-ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО»

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

Развитие информационного общества требует выработки новых подходов к подготовке специалистов различных направлений. В соответствии с данным положением возникает необходимость внесения изменений и дополнений в методики преподавания дисциплин. Вопрос использования систем, методов и средств обучения, адекватных запросам, предъявляемым к уровню и качеству подготовки современного выпускника вуза, особенно остро стоит для учебных курсов, ориентированных на реализацию педагогических возможностей информационных технологий.

Процесс подготовки специалиста сегодня трудно представить без использования компьютерного оборудования. Ряд научных работ, выполненных в дан-

ной области, свидетельствует о компьютеризации сферы образования как о положительном явлении. Опираясь на исследования академика Е.И. Машбица, в которых компьютеризация образования и компьютеризация обучения – принципиально разные направления, сделаем вывод, что компьютер и программное обеспечение могут быть как объектом изучения, так и средством обучения [1]. В последнем случае грамотное использование современных технологий повышает качество процесса подготовки с возможностью применения в обучении различных компьютерных моделей, презентаций, образовательных ресурсов и т.п. Выступая в качестве объекта изучения, усвоение знаний, умений и навыков работы в области информационных технологий ведет к овладению профессиональной компьютерной грамотностью. Это в свою очередь является одним из факторов становления современного специалиста.

Художественно-графический факультет ВГУ имени П.М. Машерова осуществляет подготовку по специальности «Декоративно-прикладное искусство» на уровне высшего образования. Основным направлением профессиональной деятельности специалиста в данной области выступает изготовление художественных изделий в материале. Одним из ключевых этапов разработки объектов подобного рода является графическая проработка проекта. Наряду с обучением методам выполнения проектов изделий с помощью графических материалов, студенты изучают особенности графического проектирования на компьютере. Происходит это в рамках учебных дисциплин «Информационные технологии в ДПИ» и «Компьютерное моделирование». В данном случае компьютер выступает как инструмент для работы над проектом без внесения существенных изменений в последовательность его разработки. То есть изучение студентами приемов работы в компьютерных системах обработки текста, таблиц, двумерной и трехмерной графики носит характер проектной деятельности в рамках обучения по специальности [1].

В связи с организацией обучения на факультете посредством модульно-рейтинговой технологии, мы определили цель исследования – разработка методики преподавания дисциплины «Информационные технологии в ДПИ», способствующей формированию у студентов профессиональной компьютерной грамотности.

Материал и методы. Направление исследования определило выбор методов его проведения: анализ психолого-педагогической документации, наблюдение, беседа, анализ опытно-экспериментального материала.

Для решения возникшей проблемы в рамках исследования был осуществлен ряд действий: 1) пересмотрены содержание и методы обучения; 2) курс структурирован в соответствии с модульно-рейтинговой системой обучения и оценки знаний студентов; 3) выработаны параметры контроля выполняемой студентами работы; 4) разработан комплекс электронных образовательных ресурсов по дисциплине.

Результаты и их обсуждение. В результате выполненной работы определены обязательные требования к содержанию и компетенциям по дисциплине. Так, при изучении курса информационных технологий, студенты усваивают знания о назначении и функциях системных программных средств информатизации, о возможностях технических средств и программного обеспечения, применяемых для проектной разработки художественных изделий, а также способах представления и организации графических данных на компьютере. Преподавание курса направлено на формирование умений и навыков создания и редактирования текстовой, графической информации и компьютерных моделей, поиска,

просмотра и получения информации с различных электронных ресурсов, управления организацией файлов с помощью специальных программ. Практическую сторону процесса обучения составляет освоение студентами приемов разработки проектов художественных изделий и информационно-рекламной продукции посредством компьютерной графики [2].

С учетом особенностей модульного принципа построения образовательного процесса установлено, что курс должен включать вводные, теоретические, практические, контрольные, рейтингово-оценочные и вспомогательные элементы. При этом оценка знаний проводится на основании текущего, промежуточного и итогового контроля.

На данный момент весь необходимый материал по дисциплине загружен на интернет-сайт университета. Таким образом, студентами могут быть выполнены просмотр и загрузка основной и дополнительной информации по курсу.

Заключение. С использованием в учебном процессе возможностей компьютерных технологий, подготовка специалистов в области декоративно-прикладного искусства включает в себя компьютерно-графическую подготовку, обеспечивая обучаемых знаниями, умениями и навыками графического проектирования, моделирования и работы с изображениями на компьютере. Это в свою очередь способствует повышению уровня и качества подготовки специалистов.

Список литературы

1. Глушук, Д.П. Особенности использования компьютерно-графического моделирования в преподавании дисциплины «Информационные технологии в декоративно-прикладном искусстве» / Д.П. Глушук // Изобразительное, декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе художественного образования: материалы VII Международной научно-практической конференции, Витебск, 24 ноября 2010 г. / Вит. гос. ун-т; под ред. Д.С. Сенько. - Витебск: УО «ВГУ им. Машерова», 2011. - 230 с.
2. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

О ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ЧЕРЧЕНИЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

*Т.И. Рыбакова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Необходимым условием профессиональной деятельности учителей черчения является их графическая подготовка, которая осуществляется в рамках художественного образования на художественно-графических факультетах (ХГФ). Выпускники ХГФ специальности «ИЗО, черчение. Технология» имеют графическую подготовку для работы преподавателями черчения в средних общеобразовательных школах, а также в средних специальных учреждениях образования.

Основным звеном профессиональной подготовки учителей черчения является обучение дисциплине «Черчение» (техническая графика), которая является разновидностью графики и содержит правила изображения геометрических тел, изделий, строительных объектов, земной поверхности на плоскости. Графическое решение при этом заключается в построении на плоскости графических изобра-

жений объектов, нанесении их размеров, условных знаков и обозначений. Выполнение эскизов, чертежей, схем, графиков осуществляется с помощью чертежных инструментов или компьютерных программ.

Изучение технического черчения является завершающим этапом графической подготовки студентов ХГФ специальности «ИЗО, черчение. Технология». Основу обучения техническому черчению составляет графическая деятельность студентов, т.е. выполнение чертежей и эскизов.

В составе графической деятельности выделено четыре основных компонента: наблюдение, измерение, построение и чтение чертежа. Поскольку чертеж содержит не только графическую, но и знаковую информацию, следовательно, в процессе графической деятельности, при чтении и построении чертежа происходит восприятие и формирование комбинированной информационной модели. Это означает, что чертеж (графическая работа) является представителем знаково-графической информационной модели [1].

Восприятие, преобразование, построение графических изображений, чтение знаковой информации чертежа является основополагающей деятельностью графической подготовки, сложность и многогранность которой подразумевает дидактическую обработку учебного материала и является основанием для разработки и внедрения в учебный процесс различных образовательных технологий.

Материал и методы. Учебные планы по техническому черчению на ХГФ предусматривают, на наш взгляд, недостаточное количество лекционных часов: 4 часа – 5 семестр, 2 часа – 6 семестр, 2 часа – 7 семестр. Поэтому вынужденно значительную часть теоретического материала приходится объяснять на лабораторных занятиях.

В частности, для обучения теоретическому материалу, содержащему большой объем знаковой информации (резьба, шероховатость поверхности, допуски и посадки, неразъемные соединения и т.п.), нами разработана методика изложения учебного материала блоками опорной информации. Сущность данной технологии преподавания заключается в том, что основополагающие сведения, закодированные в символах, формулах, знаках, словах, излагаются в логической последовательности правилами, принципами, факторами, которые мы назвали «опорной информацией». При этом единую цепь содержания материала составляют отдельные блоки, что позволяет запечатлеть в долговременной памяти обучаемых основную (опорную) информацию и, следовательно, быстрее усвоить большой объем учебного материала.

Для решения методической проблемы обучения знаково-графической информации чертежа разработаны и изданы учебно-методические пособия [2] и [3], содержащие авторскую методику изложения теоретического материала, авторские задания и методические рекомендации к их графическому решению.

В пособии [2] также имеются тестовые задания для контроля знаний, к которым прилагаются правильные ответы. Этот методический прием использован с целью самодиагностики и самоконтроля знаний, что позволяет каждому студенту лично определить собственный уровень знаний, ликвидировать «белые пятна» и провести работу над ошибками. Практика показала, что самодиагностика результатов тестирования также способствует психологической адаптации студентов к данному виду контроля знаний.

Результаты и их обсуждение. В обучении техническому черчению невозможно обойтись без конструкторской деятельности. Например, при построении чертежей крепёжных резьбовых соединений необходимо производить расчеты с использованием формул и справочных данных. В отличие от традиционной мето-

дики расчета резьбовых соединений, где исходным параметром является размер резьбы крепежной детали, нами разработана и внедрена в учебный процесс методика конструирования резьбовых соединений болтом, винтом и шпилькой в зависимости от толщины скрепляемых деталей и диаметра отверстия. Издано методическое пособие, которое содержит теоретический материал, авторские задания и методические рекомендации к выполнению расчетно-графических работ, а также упражнения для контроля знаний [4].

При изучении раздела «Строительное черчение» широко используется творческая деятельность студентов. В частности, им предоставляется полная свобода (в рамках государственных стандартов) в процессе разработки проекта жилого здания. Здесь учитывается дизайн, цветовая отмывка фасада здания, соблюдение современных требований к жилищным условиям, композиционное решение планировки и т.п.

Повышению активности студентов способствует также творческий подход к цветовому решению при выполнении сборочного чертежа, где каждая деталь может быть изображена отдельным, «своим» цветом, что облегчает чтение сборочного чертежа, а также является наглядным пособием при изучении далее детализирования.

Качество знаний студентов повышается и при взаимопроверке графических работ. При этом происходит не только оценивание чертежа, но и устранение ошибок, указанных проверяющими студентами.

В изучении технического черчения немаловажное значение имеет самостоятельная работа студентов. Учебной программой предусмотрены часы для самостоятельной работы, а преподаватель осуществляет методическое руководство и контроль знаний.

Контроль знаний студентов является одним из условий совершенствования профессиональной подготовки учителей черчения, так как выполняет и обучающую функцию. Текущая проверка знаний осуществляется непрерывно в процессе выполнения графических работ. Наряду с этим в настоящее время идет активная разработка и внедрение в учебный процесс тестированного контроля по всем темам технического черчения на 3 и 4 курсах ХГФ.

Заключение. Обучение техническому черчению завершается экзаменом, состоящим из трех этапов: оценка за качество выполненных и исправленных графических работ; электронный тестированный контроль знаний; контроль и оценка теоретических знаний учебного материала. Итоговая оценка за экзамен по черчению указывается в приложении к диплому.

Список литературы

1. Рыбакова, Т.И. Психологические аспекты обучения машиностроительному черчению. // Вестник Витебского государственного университета. 1997, №3(5). С. 21-26.
2. Знаковая информация чертежа: Пособие / Т.И.Рыбакова, Л.В.Яковлева. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2006. – 43с.
3. Техническая графика. Неразъемные соединения. Методические рекомендации / Сост. Рыбакова Т.И., Яковлева Л.В. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2003. – 33 с.
4. Техническая графика. Резьбовые соединения деталей: Методические рекомендации / Сост. Рыбакова Т.И., Яковлева Л.В. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2005. – 28 с.

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

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

Модульно-рейтинговая система является дидактической системой обучения, которая представляет собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и студентов, организованной в особых единицах процесса обучения с целью максимального овладения программным материалом и повышения качества подготовки специалистов. С февраля 2012 года на художественно-графическом факультете введена модульно-рейтинговая система обучения студентов дневной формы обучения по специальностям «Изобразительное искусство и черчение. Технология», «Декоративно-прикладное искусство», «Дизайн».

Модульно-рейтинговая система была призвана решить следующие задачи: осуществление непрерывного и ритмичного изучения учебного материала в течение семестра; усиление контроля за глубиной и качеством его усвоения; активизация работы преподавателей кафедр по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения; выработку у студентов навыков систематической самостоятельной работы.

Практика показала, что важнейшим критерием построения учебного процесса по модульно-рейтинговой технологии является структурирование деятельности студента в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, практическая деятельность, обобщение, анализ и оценка полученных результатов.

Материал и методы. Внедрению системы предшествовал период изучения существующих отечественных и зарубежных методик обучения студентов по модульно-рейтинговой системе [1,2]. Анализ и обобщение информации выполнила заведующая кафедрой педагогики доцент Ракова Н.А. Накопленные ее опыт и полученные рекомендации послужили основой для разработки модульно-рейтинговой системы на художественно-графическом факультете. Для это на факультете проведен ряд методических семинаров для заведующих кафедрами, организованы встречи со студентами 1 курса, обучающимися по модульно-рейтинговой системе в 2012-2013 уч.году.

На кафедре дизайна были проведены экспериментальные занятия по модульно-рейтинговой системе на 1 курсе по дисциплине «Основы проектной графики» и на 4 курсе по дисциплине «Дизайн - проектирование», что позволило заведующему кафедрой дизайна доценту Кулененку В.В. разработать эффективную модель блочно-модульного структурирования содержания учебного материала по дисциплинам и критерии, по которым необходимо оценивать уровень подготовки студентов по практикоориентированным спецдисциплинам.

Результаты и их обсуждение. С целью внедрения данной технологии была проведена структуризация учебного материала: разработано и утверждено Положения о модульно-рейтинговой системе обучения и оценки успеваемости студентов, учебно-методическая карта дисциплины, включающая 4 модуля; внесены необходимые коррективы в учебную программу, разработаны и размещены в системе «SDO» модули по дисциплинам 1 курса, разработана и внедрена в учебный процесс рабочая ведомость оценки знаний, умений и навыков студентов.

Структура модуля: название темы; теоретические материалы (лекции); основные понятия; вопросы и задания по каждой теме; содержание практических (семинарских) занятий; иллюстративные материалы; список литературы; глоссарий; перечень контрольных вопросов; контрольный тест.

По каждому модулю выставлялась отметка, включающая следующие показатели:

- активность при обсуждении материала на лекции;
- творческое решение предлагаемых проблемных ситуаций;
- ответы на семинарских занятиях;
- выполнение практических, контрольных и тестовых заданий.

На основании содержания модулей была разработана рабочая ведомость по каждой дисциплине с указанием весовых коэффициентов:

- входной контроль (весомость 5%);
- модули (весомость 85%: текущая оценка, куда входили оценки за практические задания, самостоятельную работу и теорию – общая весомость этого раздела - 35%; промежуточная оценка, куда входили оценки за практические задания, самостоятельную работу и теорию – общая весомость этого раздела -50%; «общая оценка за модуль», которая складывалась из суммы «текущей оценки» и «промежуточной», т.е. 85%.);
- экзамен (весомость 10%);
- бонус (весомость – 5%);
- итоговая оценка по дисциплине.

В конце семестра на кафедре был проведен анализ по организации занятий по модульно-рейтинговой системе. Были отмечены следующие положительные моменты:

- организация занятий по модульно-рейтинговой системе дает преимущество перед обычными формами занятий, т.к. материал четко структурируется на отдельные задания (темы), которые студентам легче выполнять, а преподавателям – контролировать;
- включение в модуль такого раздела, как «промежуточная оценка», дает студенту возможность повысить свои оценки по практическим аудиторным заданиям, самостоятельной работе и теории;
- включение в каждый модуль теоретических вопросов, способствует последовательному изучению теоретического материала по дисциплине;
- включение в модуль такого раздела, как «бонус» стимулирует студентов более активно участвовать в учебном процессе, творческой деятельности;
- преимущество «рабочей ведомости» состоит в том, что студент может в любой момент посмотреть ее и определить свой рейтинг в группе по данной дисциплине, спрогнозировать итоговые результаты обучения в семестре на основе самооценки уровня подготовки.

Заключение. Применение на художественно-графическом факультете модульно-рейтинговой систем способствовало повышению мотивации студентов к активному, сознательному обучению, систематической самостоятельной работе, стимулированию повседневной учебной работы посредством поэтапного контроля всех ее видов, а так же повышению объективности оценки качества полученных знаний. Организация учебного процесса потребовала более четкого структурирования учебного материала и расстановки дидактических акцентов в соответствии со спецификой модуля.

Вместе с тем применение модульно-рейтинговой системы выявило ряд организационных проблем: не удалось оперативно и своевременно решить вопрос методического сопровождения учебной деятельности студентов за счет использования современных информационных технологий, обеспечить еженедельный мониторинг хода обучения студентов, оценку знаний студентов; не удалось своевременно обеспечить наполнение виртуальной среды обучения по всем дисциплинам кафедр факультета учебно-методическими материалами с учетом модульно-рейтинговой системы. Были проблемы и с обеспечением своевременного внесения преподавателями результатов

контроля при обучении студентов в электронный журнал. Отдельные преподаватели испытывали трудности в подсчете баллов по итогам работы студентов в семестре.

Список литературы

1. Бохан Ю.И. 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. Галузо И.В. индивидуализация обучения и контроля учебных достижений студентов с использованием модульно-рейтинговой системы/ И.В.Галузо// Высшая школа. – 2011. – № 6. – С.27-32.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

*Н.Н. Шкут
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Акварельная живопись на художественно-графическом факультете университета является одним из профилирующих предметов. На овладение акварельной живописью предусмотрено определенное количество учебных часов. Программа обучения студентов предусматривает овладение широко применяемыми в школьной практике изобразительными материалами, как акварельными красками. Акварель является наиболее удобным и доступным материалом на начальной стадии обучения. На младших курсах при обучении акварельной живописи начинается изучение натюрмортов, интерьеров, пейзажей, портрет головы и фигуры человека.

Цель статьи – анализ методик по обучению студентов акварельной живописи.

Результаты и их обсуждение. Акварельная живопись известна с глубокой древности, со времен папируса и иероглифов древних египтян, а также бумаги и туши Китая. В средние века, как на Руси, так и в Западной Европе акварель применялась для украшения церковных книг.

До XVII века акварель не была самостоятельным видом живописной техники, а играла лишь вспомогательную роль в изобразительном искусстве. Начиная с XVII века, впервые в Англии акварель становится отдельным видом техники живописи, а с XIX века как самостоятельный вид живописи распространяется и в других странах Европы, в том числе и в России. К этому времени были выработаны определенные методы и технические приемы, обеспечившие ее расцвет и широкое признание.

Акварельная живопись первой половины XIX века получает распространение как миниатюра на бумаге. В начале XIX века крупные мастера акварели работали в Англии. Это – У. Тернер, Р. Бонингтон, Дж. Констебл и др. Во Франции акварелью писали О. Домье, Т. Жерико, Э.Делакруа. Великолепные образцы искусства акварели в жанровой живописи и в портрете в тот период оставлены русскими художниками – К.П. Брюлловым, П.Ф. Соколовым, И.А. Федотовым и др.

В конце XIX века акварель приобретает новые качества в произведениях И.Е. Репина, В.А. Серова, М.А. Врубеля. Мастера советского искусства А.М. Герасимов, С.В. Герасимов, О.Г. Верейский, Кукрыниксы, Ю.И. Пименов и другие дали много интересных образцов акварельной живописи. Знаменательно, то, что в конце XIX в. В Петербурге с первых дней открытия училища акварельной живописи преподавал сам М.Е. Месмахер – директор училища, прекрасный рисовальщик и акварелист. Работы, выполненные под его руководством, отличались силой тона и мастерской лепкой форм, их высоко оценивал художественный критик В.В.Стасов.

Выполняя отмывки тушью, ученики готовились к работе акварелью, получали навык работы водяными красками, не отвлекаясь на колористическое решение. Разнообразие форм и качественных характеристик, изображаемых предметов и учебных заданий было очень велико. Одна из задач состояла в передаче на бумаге различия не только матовой и глянцевой поверхностей, но и особенностей блеска стекла, керамической глазури, металла, ткани. Добиться подобного эффекта в масляной живописи значительно проще, так как, перекрывая один слой краски другим, можно при необходимости усилить или ослабить тон, проставить блики по уже написанной поверхности. Совсем иначе в акварельной живописи, белый цвет бумаги изначально задает возможности самого светлого тона. Исправления в акварельной живописи почти невозможны.

А.А. Рылов – советский живописец вспоминал: «Мне очень нравилось учиться у преподавателя акварельной живописи Штиглица». Благодаря трудовой дисциплине работа кипела. Я чувствовал, что с каждым уроком мои технические знания увеличиваются. С наслаждением я писал акварелью натюрморты. Занятия начинались в девять часов утра и заканчивались в пять вечера. Ни на минуту нельзя было опоздать в класс: двери закрывались, и входить не разрешалось.

Порядок был также и в самом методе преподавания и в выполнении учениками заданий. Бумага должна была быть у всех одинаковая, карандаши тоже. Весь художественный материал в училище Штиглица был заграничный. Ставились отметки по двенадцати - бальной системе.

С 1999 года в Москве успешно работает государственная специализированная **Школа акварели**, созданная акварелистом, Народным художником России С.Н. Андрияком. Являясь художественным руководителем и педагогом акварельной живописи, им составлена учебная программа. Задача Школы состоит в том, чтобы вернуться к традициям старых мастеров и **восстановить классическое обучение многослойной акварельной живописи**. С.Н. Андрияком была разработана и специальная методика и усовершенствуется с каждым годом, основу которой составляет то, что **все академические задания, даваемые ученикам, выполняются параллельно с педагогом**. Художник – преподаватель на личном примере методично демонстрирует (показывает) всю последовательность, этапность ведения акварельной живописи.

Из Андриянской методики обучения вытекает то, что он предпочитает многослойную технику акварельной живописи. Ею виртуозно владели художники прошлого (А. Тернер, К.Фортун, М. Врубель, В.Суриков, А. Иванов, Ф. Васильев, И. Репин и др.). Работа ведется последовательно, этап за этапом, с практическим знанием оптических свойств в каждой акварельной краски, очередности их наложения в зависимости от поставленных задач. Главное избегать непредсказуемых, случайно растекшихся, бесформенных, абстрактных цветовых пятен. Без четкого рисунка, ясного представления о том, что получится на бумаге будущему художнику не добиться успеха. Некоторые ученики С.Н. Андрияка стремятся мгновенно получить положительный результат в акварели. Но без подготовительной работы **последним методом** это нереально. В итоге, акварельная краска при выполнении натюрморта, пейзажа, портрета написанная в один слой, представляет собой пустую, не наполненную живописным содержанием поверхность. Как известно, также учебные и творческие работы имеют одинаковую тональность и колорит.

Отрадно отметить то, что **задача художественного руководителя** -постоянно с карандашом, кисточкой в руках заниматься с коллективом педагогов, объясняя и раскрывая те технические и художественные тайны, которые есть в академической живописи акварелью. Именно, таким вошел в историю образования Витебской художественной школы В.К. Дзежиц – заведующий кафедрой рисунка и живописи художественно-графического факультета ВГПИ им. С.М. Кирова, этот период (начало 70-х

годов XX века) был знаменательным для многих выпускников ХГФ ставшими известными педагогами – художниками.

Исследуя акварели, подчас поражаемся той сложной живописной обработке листов, к которой прибегают современные художники. Как, например, акварели витебского Г. Шутова, российских художников: В. Емельянова и Т. Скородумовой, где наблюдается сложность в мерцающей живописной поверхности, тонкой по нюансировке и цветовым отношениям. Они добиваются многократными и многослойными прописями и отмычками. Такая акварельная живопись – суть длительного процесса работы в мастерской.

Отрадно то, что в русском акварельном искусстве давно известна манера писать точками с помощью лупы. Этой техникой широко пользовались в XIX веке при исполнении миниатюр и портретов, добиваясь особой цветовой светоносности. Эта техника нашла свое преломление в современной акварельной живописи.

Следует отметить, что не одно поколение студентов – художников осваивая выразительные возможности акварельной техники, ведут борьбу с ее непокорностью и своенравностью. Акварельная живопись не каждому открывает тайны постижения материала. Одних покоряет широкий диапазон ее возможностей, позволяющий решать в акварели самые сложные идейно-образные задачи. Другие студенты восхищаются подвижностью материала, его мобильностью и импровизации, неповторимостью творца.

Итак, на современном этапе акварель в правильном, классическом ее понимании почти забыта. Многослойная техника живописи акварелью способна дисциплинировать будущего художника, привести его к ясному пониманию и владению средствами выражения, сделать процесс обучения живописи осмысленным.

Таким образом, в настоящее время акварельная живопись обогатилась традиционными и новыми стилевыми возможностями письма. Обилие тем, разнообразие технических приемов, масштабность мышления художников, смелое акварельное письмо – все это нашло отражение в изобразительном искусстве. Что ни мастер, то свой художественный язык, свои приемы, они учат быть внимательным к передаче правды жизни, к точному рисунку, к материальным свойствам предметов, условиям среды и характеру освещения.

Заключение. Акварель – одна из изысканных техник изобразительного искусства. Систематическое и последовательное изучение теории акварельной живописи является одним из важнейших условий успешного обучения. Только опираясь на прочные теоретические и практические навыки, дает возможность студенту, будущему педагогу – художнику успешно работать над академическими заданиями, но и создавать творческие произведения акварельной живописи.

Список литературы

1. Гусев В.Н. Акварельные краски. М., 1947.
2. Лепикаш В.А. Живопись акварелью. М., 1961.
3. Погодин В. Андрияка С.Н. – основатель московской Школы акварельной живописи. Ж. Художник. 1988. №5.
4. Популярная художественная энциклопедия. М., 1986. – Кн.1.
5. Ревякин П.П. Техника акварельной живописи. М., 1959.
6. Reynolds G., A concise history of watercolours. L., 1978.
7. Современная советская акварель. М., 1983.
8. Фармаковский М.В. Акварель, ее техника, реставрация и консервация. Л., 1950.
9. Шкут Н.Н. Акварельная живопись. Методическое пособие. Витебск, 1999.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ



Математика. Физика. Астрономия

ПОДГОТОВКА К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗЫ И ССУЗЫ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ

*Л.Л. Ализарчик, А.В. Лукомский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

При стремительном развитии форм и средств электронного обучения становится актуальным и достижимым для белорусских университетов использование дистанционного режима при подготовке учащихся старших классов и выпускников школ к централизованному тестированию (ЦТ). Будущие абитуриенты обладают достаточным уровнем компьютерной компетентности и технической оснащенности, чтобы мотивированно посещать виртуальные занятия, которые проводят наиболее активные и творчески настроенные преподаватели из числа профессорско-преподавательского состава университетов.

И хотя услуги дистанционного обучения сегодня предоставляют многие учебные заведения, развитие новых форм такого вида получения образования идет от практики к теории – практические наработки в этой области пока преобладают над теоретическими.

Преподаватель, ведущий обучение дистанционно, должен обладать знаниями в области информационных технологий (свободно владеть инструментарием используемого программного обеспечения и технических средств), учитывать специфику такой формы обучения, психологические особенности взаимодействия с учащимися в процессе виртуального общения. Многие ученые-педагоги считают, что использование современных технологий дистанционного управления обучением может вывести образование на новый качественный уровень.

Таким образом, разработка научно-методологического, учебно-методического и технического обеспечения использования технологии интерактивного виртуального предоставления образовательных услуг (включая подготовку школьников к централизованному тестированию) представляется новой, актуальной и востребованной.

Поэтому цель проводимого исследования – создание и реализация в вузовской практике теоретической концепции и научно-методического обеспечения дистанционной подготовки учащихся учреждений общего среднего образования к централизованному тестированию с использованием современных информационных технологий.

Материал и методы. Для двунаправленного взаимодействия в системе Школа-вуз на основе свободно распространяемого web-приложения Moodle в нашем университете создан портал «School-VSU» (школа – вуз). Адрес виртуальной точки входа в глобальной сети Internet – <http://school.vsu.by>. Одним из направлений и целей создания данного интернет-ресурса является реализация идеи дистанционной помощи старшеклассникам в подготовке к ЦТ. При работе в рамках интернет-курсов по подготовке к централизованному тестированию используются основные интерактивные инструменты Системы управления

обучением (Moodle): Ответ – в виде Файла, Ответ – в виде Текста, Тест, Форум и др. Безусловным ядром при проведении занятий – вебинаров является браузерное онлайн-программное обеспечение OpenMeetings, которое установлено на сервер нашего университета и интегрировано с СДО Moodle сотрудниками центра информационных технологий.

Основным методом проводимого исследования является педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В ВГУ имени П.М.Машерова накоплен опыт проведения вебинаров для школьников. Весной и осенью 2012г. были организованы виртуальные классы по предметам, выносимым на ЦТ. Online-консультации преподавателей нашего университета уже получили ученики из тридцати школ г.Витебска и одиннадцати различных районов Витебской области.

По совместной инициативе и при участии центра информационных технологий и факультета довузовской подготовки нашего университета в 2012-2013 учебном году на постоянной основе начали работу интернет-курсы по подготовке к ЦТ с использованием технологии вебинаров.

Качественную подготовку к вступительным испытаниям по математике, физике, истории Беларуси, русскому языку, биологии получают за домашним компьютером учащиеся из тринадцати районов Витебской и Гомельской областей. Существование виртуальной образовательной среды позволяет проконсультироваться у преподавателей вуза даже школьникам из отдаленных районов республики.

За время обучения на интернет-курсах наши слушатели становятся участниками 32-х занятий в режиме online-связи – вебинаров. При этом создается обстановка школьной аудитории, так как на экране компьютера преподаватель и ученики могут видеть друг друга, хотя они «разнесены в пространстве». Онлайн-семинар делает дистанционное обучение максимально приближенным к реальному, «живому» обучению, так как вебинару присущ главный признак семинара – интерактивность, т.е. наличие обратной связи с учащимися в реальном времени. Как и на настоящем уроке, они отвечают на вопросы преподавателя, используя при этом чат или голосовую связь. Каждый участник вебинара видит реакцию собеседников на получаемую информацию, как если бы они находились в одном помещении. На экране также транслируются презентации учебных материалов, интернет-ссылки, преподаватель может использовать инструменты виртуальной доски.

Во время сеанса интернет-связи опытный педагог учит выполнять все виды тестовых заданий и рассказывает о типичных ошибках. При правильной организации и грамотной методике проведения формат online-обучения способствует глубокому погружению в процесс усвоения знаний и формирования умений, достижению эффективных результатов. Кроме того, ежедневно на протяжении всего обучения с помощью инструмента системы Moodle – Форум в режиме offline-связи учащиеся могут задавать любой вопрос по изучаемому предмету и получать оперативный ответ и консультацию. Контрольные работы, выполненные слушателями, обязательно анализируются преподавателем, а оценка сохраняется в виртуальном Журнале, доступном слушателю. Немаловажно, что участники курсов имеют доступ к электронным материалам по всем темам. К материалу, изложенному на online-занятии, преподаватель прилагает в своем Курсе в категории «Интернет-курсы по подготовке к ЦТ» множество дополнительных ресурсов: лекции, презентации, интерактивные задания, в том числе и тестовые, которые постоянно доступны на сайте <http://school.vsu.by/>.

Обучение на интернет-курсах не только информативно, современно, эффективно и удобно, но вместе с тем интересно и увлекательно. Новая форма подготовки к вступительным испытаниям, на наш взгляд, уравнивает возможности выпускников городских школ и ребят, живущих в отдаленных районах. Запись на интернет-курсы осуществляется сотрудниками факультета довузовской подготовки с использованием электронных средств общения. Для этого на сайте <http://school.vsu.by/> выложены подробные инструкции для слушателей.

Заключение. Эффективный переход от традиционного к online-обучению требует нового подхода к содержанию обучения и способам передачи знаний, так как система преподавания в реальном учебном пространстве не всегда подходит к виртуальному. Поэтому в ходе выполнения теоретической и экспериментальной частей проводимого нами исследования необходимо разработать теоретическую концепцию и методическую систему дистанционной подготовки учащихся учреждений общего среднего образования к поступлению в вузы и ссузы, а также создать учебно-методическое обеспечение проведения занятий при подготовке к ЦТ. Кроме того, планируется создать методическое пособие для преподавателей по проведению виртуальных интерактивных занятий с учащимися учреждений общего среднего образования. Благодаря внедрению материалов исследования ожидается повышение качества подготовки школьников к поступлению в вузы и ссузы. Безусловно, это будет способствовать повышению авторитета нашего университета, что должно сказаться при выборе абитуриентами места учебы.

Необходимо отметить, что предлагаемая форма дистанционной подготовки к ЦТ особое значение имеет для учащихся, которые по медицинским показаниям временно или постоянно не могут посещать учреждения образования и получают общее среднее образование на дому.

ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ РАБОЧЕЙ ЗОНЫ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ КАБИНЕТЕ ФИЗИКИ

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

Проблема совершенствования физического образования, являющегося одной из важнейших структурных составляющих интеллектуального и творческого развития личности, её подготовки к условиям жизни и деятельности в современном обществе, касается также учебно-технической базы предметных кабинетов и школьного кабинета физики в частности. За последние годы произошло существенные снижение уровня школьного физического образования. Негативное влияние на качество школьного образования в области физики оказывают: резкое сокращение числа часов, отводимых учебными планами на изучение физики в общеобразовательной школе, падение интереса учащихся к изучению физики, а также недостаточная укомплектованность школьных кабинетов физики современными средствами обучения, в том числе физическим оборудованием, цифровыми лабораториями и т. д.

Цель статьи – разработка рекомендаций по формированию рабочей зоны учителя физики в современном кабинете физики средней школы.

Материал и методы. Материалом исследования явилось состояние учебно-технического комплекса кабинета физики средней школы. В ходе выполнения работы изучалась материально-техническая база кабинета физики школ г. Витебска, проводился анализ педагогической литературы, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Наличие современного кабинета физики является необходимым условием для обучения и творческого развития школьников. Структура физического кабинета и отводимые для него помещения определяются содержанием курса физики, наполняемостью классов, числом параллельных классов в школе; применяемыми формами занятий, тесно связанными с учебным физическим экспериментом, тематикой кружковых занятий, элективных и факультативных курсов. В настоящее время наибольшее распространение получили в школах типовые физические кабинеты, состоящие из двух смежных помещений: специально оборудованного класса-лаборатории, где проводятся уроки с демонстрацией опытов и лабораторные работы, и лаборантской комнаты, где готовятся ко всем видам занятий, а также хранятся приборы, принадлежности и материалы. В кабинете физики должен быть создан современный учебно-технический комплекс, включающий:

- оборудование для мультимедийных технологий;
- оборудование общего назначения;
- оборудование демонстрационное;
- оборудование лабораторное.

Основными направлениями развития комплекса являются:

- 1) создание современной материально-технической базы образовательной среды по физике;
- 2) разработка рациональной научно-обоснованной технологии применения современных материально-технических средств в учебном процессе по физике;
- 3) совершенствование деятельности педагога-учителя физики по применению материально-технических средств.

В кабинете физики должно быть обеспечено взаимодействие (сотрудничество) между учителем и учащимся, необходимое для осуществления учебно-воспитательного процесса. Функционально в кабинете физики можно выделить рабочую зону учащихся и рабочую зону учителя. Рабочая зона учителя в кабинете физики состоит из двух частей.

- К первой из них относится часть кабинета, в состав которой входят:
- демонстрационный стол и компьютеризированное рабочее место учителя;
 - комплект электроснабжения кабинета физики;
 - доска классная настенная трехэлементная, с металлическим покрытием;
 - комплект инструментов для работы у доски;
 - интерактивная доска;
 - мультимедийный проектор.

Компьютер на рабочем месте учителя обеспечивает работу интерактивного комплекса, а также используется как средство измерения в целом ряде демонстрационных опытов. Измерительный комплекс кабинета физики строится на основе принципа оптимального сочетания аналоговых, цифровых и компьютерных средств измерения. Компьютерная измерительная система на основе измерительного блока и системы датчиков (температуры, давления, влажности, ионизирующего излучения, магнитного поля и т.д.) должна быть согласована с тематическими комплектами оборудования курса физики. Это дает возможность проводить совместные измерения исследуемых параметров с отображением их на экране монитора, выделить связи между ними в графическом, табличном и аналитическом видах, а также исследовать зависимость измеряемых параметров от времени. Как, один из вариантов, в кабинете физики могут использоваться демонстрационные комплексы с двумя компьютерами и соответствующими принадлежностями. Все устройства соединены между собой, что позволяет выводить информацию на

экран с помощью мультимедийного проектора со всех носителей информации. Один компьютер снабжен DVD-RW приводом, веб-камерой и цифровой ручкой. Он предназначен для показа DVD, запуска обучающих программ и работы с офисными приложениями. Второй компьютер подключен к компьютерному измерительному блоку. Результаты измерений можно выводить на мониторы, телевизор и мультимедийный проектор. К компьютеру присоединена видеокамера, которая используется при демонстрации физических опытов.

Базовым элементом электроснабжения кабинета физики является электро-распределительный щит, который располагается рядом с доской и специальные полки для источников тока. Мощность щита определяется через электропотребление на лабораторных столах. Блоки питания обеспечивают питание электрических цепей постоянного и переменного тока при постановке демонстрационных опытов.

Классная доска должна иметь стальное покрытие, т. к. значительная часть современного демонстрационного оборудования может быть размещена на доске с использованием магнитных держателей. На этой стене размещаются учебные таблицы и экран для проекций. С помощью пульта дистанционного управления экран можно опускать и поднимать, находясь в любой точке кабинета. Так же экран можно использовать при проведении демонстрационных опытов.

Мультимедийный проектор, прикрепленный к потолку, находится на расстоянии 3,5м от экрана, что позволяет получать изображение, занимающее всю поверхность экрана с малыми искажениями. Интерактивная доска в кабинете физики позволяет отображать информацию, полученную с использованием компьютерного измерительного блока. Учитель также получает возможность управлять экспериментальной установкой в интерактивном режиме. Анализ предлагаемых i-досок показал, что наиболее подходящими оказываются i-доски с электромагнитным принципом действия.

Вторая часть рабочей зоны учителя – это специальная комната-лаборантская. В ней выделяются зоны: зона подготовки опытов, зона хранения оборудования и компьютеризированное рабочее место учителя в лаборантской.

Кабинет физики, кроме лабораторного и демонстрационного оборудования, должен быть также оснащен учебно-методическим комплексом, справочно-информационной, научно-популярной и другой литературой, противопожарным инвентарем и аптечкой с набором перевязочных средств и медикаментов. В кабинете должны быть инструкция по правилам безопасности труда для учащихся и журнал регистрации проведения инструктажа.

Заключение. Эффективность проведения физического эксперимента в школе может быть достигнута за счет комплексного использования систем демонстрационного и лабораторного оборудования на базе оптимально организованных рабочих зон учителя и учащихся в кабинете физики.

Список литературы

1. Никифоров, Г.Г. Рекомендации по оснащению кабинета при изучении физики на базовом и профильном уровнях в рамках подготовки к стандарту второго поколения / Г. Г. Никифоров // Физика в школе. – 2010. – N 4. – С. 3–20.
2. Современный кабинет физики : метод. Пособие; под ред. Никифорова Г.Г., Песоцкого Ю.С. – М.: Дрофа , 2009. 208 с.
3. Смирнов, А.В. Современный кабинет физики. М.:5 за знания, 2006. –304 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Ю.П. Беженарь
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова

Восприятие любой, в том числе и учебной информации прямо зависит от формы ее представления и – как результат – от способа воздействия на органы чувств. «Человек запоминает не более десятой части того, что слышит, около половины того, что видит, и до 90% того, что слышит, видит и делает одновременно» [4]. Основываясь на том факте, что «аудиовизуальное предъявление учебного материала имеет преимущество, включая в систему запоминания образную и эмоциональную память, в которой материал сохраняется дольше, чем в словесно-логической» [2], можно заключить, что наилучшее усвоение достигается при комплексном представлении информации.

Целью данной работы является рассмотрение потенциала технологий компьютерного моделирования в графической деятельности учащихся.

Материал и методы. Методологической основой тезисов является проведение сопоставительного анализа графической деятельности учащихся и сравнение полученных результатов методами анализа и обобщения.

Результаты и их обсуждение. Вопросы графической деятельности нашли известное отражение в ряде трудов известных психологов, а также в работах по методике преподавания черчения, однако в настоящее время недостаточно исследований, посвященных анализу компьютерной графической деятельности учащихся.

В.Н. Виноградов в своем исследовании говорит о том, что «...через графическую деятельность реализуются одновременно такие познавательные процессы, как ощущение, восприятие, представление, мышление и др., благодаря чему у ученика создается общность многих психических функций. В деятельности построения чертежа эти процессы к тому же сочетаются и координируются с кинестезическими и моторными функциями рук, что является, согласно данным психологии, важнейшим условием дифференцировки пространственных отношений объектов» [3].

Анализ литературы по проблеме графической деятельности свидетельствует о том, что ее эффективное решение авторами связывается со сформированностью разных компонентов, таких как: моторных навыков, пространственных представлений, компонентов зрительного восприятия (зрительно-моторной координации, фигуρο-фоновых отношений, константности положения в пространстве, пространственных отношений).

Графическая деятельность учащихся в ходе решения графических задач важна как средство их решения и фиксации изменений, как средство формирования понятий и контроля, закрепления знаний, установления связей между различными предметами. Все это дает возможность определить стержневые интеграционные моменты деятельности, необходимые для включения учащихся в будущем в сферу материального производства, управления, контроля, изобретательской деятельности, свободного ориентирования в практике с помощью чертежей.

Анализируя современные требования в области компьютерного графического моделирования, мы под *графической деятельностью учащихся* в своем исследовании будем понимать процесс создания и редактирования

графических изображений, как чертежными инструментами, так и с помощью современных компьютерных технологий.

Компьютерное моделирование оказывает существенное влияние на формирование представлений, занимающих центральное место в образном мышлении и входящих как важнейший элемент в мышление словесно-логическое. Восприятие неподвижных изображений геометрических фигур в виде рисунков, чертежей и моделей не может создать полных пространственных образов. При применении технологий компьютерного моделирования предоставляется возможность в одном и том же зрительном поле, на одном и том же экране последовательно или одновременно показывать развитие процессов или явлений с натуры и абстрактные модели – текст, формулы, графики, анимацию и т. д.

Для подтверждения актуальности применения технологий компьютерно-графического моделирования в графической деятельности школьников, а также для получения выводов, связанных с необходимостью совмещения традиционного и компьютерного выполнения чертежей, т. е. с потребностью восстановления единого стержня графической подготовки в общеобразовательных учреждениях, нами проведен анализ графической деятельности учащихся в традиционной и компьютерной реализации [1].

Данный анализ позволяет преподавателю представить возможности и необходимость использования технологий компьютерного моделирования, представлять отличительные особенности конечного результата графической деятельности на компьютере и вручную, только тогда процесс обучения будет идти более продуктивно и осознанно.

Наблюдения показывают, что применение компьютерного моделирования позволяет активизировать процесс обучения, формировать навыки работы с компьютером, экономить время, отведенное на решение графических задач. Это позволяет сократить время на подготовку к занятию, увеличить объем нового материала и сократить время на его объяснение при помощи технологий трехмерного моделирования, а также больше внимания уделить непосредственно процессу мыслительной деятельности, повышению уровня графической культуры учащихся с помощью «интеллектуальных» инструментов проектирования.

Осмысление предметных графических знаний – основная черта компьютерного обучения, которое позволяет рационально вести геометрические построения, т. е. выбирать соответствующие оптимальные способы построения и редактирования объектов. Проведенное сравнение затрагивает лишь минимум основ двухмерного и трехмерного построения геометрических объектов и проходит через призму традиционного (ручного) выполнения чертежей.

Заключение. Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы:

- возможности компьютерно-графического моделирования способствуют формированию графических знаний, умений и навыков учащихся;
- заменяя ручное выполнение чертежей компьютерным, необходимо четко представлять достижения определенного уровня развития у учащихся владения чертежными инструментами, определенными обязательными навыками ручного выполнения чертежей (эскизный вариант);
- применение компьютерных технологий в графической деятельности учащихся переводит обучаемого из одного качественного состояния в другое. Учащийся, не имеющий требуемых знаний, умений и навыков, в результате графической деятельности приобретает мотивацию использования компьютера в учебной деятельности через специальные задания, требующие использования графического программного обеспечения, способствующего развитию теоретического,

наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого типов мышления, процессов памяти, внимания, пространственного воображения и пространственных представлений учащихся, эстетического воспитания, коммуникативных способностей.

Список литературы

1. Беженарь, Ю.П. Применение компьютерных технологий в средней школе / Ю.П.Беженарь // Информатизация образования. – 2002. – № 3. – С. 56–58.
2. Борк, А. Компьютеры в обучении, чему учит история / А. Борк // Информатика и образование. – 1990. – № 5. – С. 110–118.
3. Виноградов, В.Н. Педагогические основы графической подготовки учащихся школ и студентов педвузов : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.Н.Виноградов ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 1994. – 43 с.
4. Загаров, А.А. Мультимедиа технологии в учебном процессе / А.А.Загаров // Педагогические технологии в образовании : материалы обл. науч.-метод. конф., Мурманск, 26–27 апр. 1994 г. : в 4 ч. / Мурман. обл. науч.-метод. центр системы образования. – Мурманск, 1994. – Ч. 1. – С. 87–89.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ, ИНФОРМАТИКИ И ФИЗИКИ

*А.И. Бочкин, М.С. Папко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Необходимость обращения к интегрированному обучению вызвана рядом объективных причин, которые обнаружились в процессе информатизации учебного процесса в средней школе.

Одной из важнейших проблем является заметное снижение интереса учащихся к предметам естественно-математического цикла, что во многом обусловлено объективной сложностью физики и математики. Сама специфика физики и математики на их современном уровне побуждает к интегрированному подходу в обучении школьников этим предметам. Кроме того, наметилась негативная тенденция к изоляции школьной информатики от других дисциплин, игнорирование ее интегрирующих образование возможностей.

Целью авторов является формирование многосторонних, целостных, системных знаний школьников (а сначала учителей) по трем дисциплинам: математике, информатике, физике (курс “МИФ”). При этом рассматриваются как традиционные школьные задачи, так и задачи, которые до ЭВМ решить было трудно или невозможно. Актуальная проблема – подбор и реализация на ЭВМ пакета задач, обеспечивающих достижение этой цели.

Материал и методы. Материалом для внедрения в практику образования являются тщательно отобранные и информационно насыщенные прикладные задачи с физическим смыслом. Для их решения привлекаются простейшие численные методы. Задачи осваиваются обучаемыми методом численных экспериментов в среде Excel.

Результаты и их обсуждение. В качестве представительного примера таких задач рассматривается случайный процесс радиоактивного распада вещества [1, 366]. Вещество состоит из атомов. Эти атомы иногда распадаются и вся масса радиоактивного вещества постепенно уменьшается.

Радиоактивный распад – случайное событие. Для атома имеет место важная и интересная закономерность: атом не стареет. Это значит: если атом не распался в предыдущие полчаса, у него столько же шансов выжить и в последующие полчаса [2,45]. Физики называют это сдвиговой симметрией по времени. Основное соотношение для вероятности распада атома таково:

$$dw = k \cdot dt$$

Здесь dw – вероятность распада за малое время dt .

Величины приращений – конечные, хотя и малые. О дифференциальных уравнениях на уроке в школе не должно быть и упоминания.

Учителям и студентам следует сообщить о понятии “физически бесконечно малая величина”. Например, если это приращения времени и массы, то за малое время должно распасться хотя бы 1000 атомов. Коэффициент интенсивности распада зависит от вещества. Ясно, что $k \cdot dt \ll 1$. Это можно получить из непротиворечивости модели.

С одной стороны, вероятность распада за $2 \cdot dt$ должна равняться $2 \cdot k \cdot dt$. С другой стороны, атом мог распасться за dt с вероятностью $k \cdot dt$ либо выжить в первое время dt с вероятностью $1 - k \cdot dt$ и распасться во второе с вероятностью за второе. Эти вероятности должны совпадать или быть хотя бы близкими.

$$k \cdot dt + (1 - k \cdot dt) \cdot k \cdot dt = 2 \cdot k \cdot dt ,$$

откуда $k \cdot dt \ll 1$. “Высшие” математики называют dt дифференциалом и составляют дифференциальное уравнение:

$$\frac{dn}{dt} = -k \cdot n .$$

Но исторически (от Ньютона) и при расчетах на ЭВМ сегодня первичны понятия конечных приращений, а не производных: дискретность вместо непрерывности.

Моделирование на компьютере “жизни” атомов в среде Excel показано ниже (графики строятся, но здесь не приводятся).

```
Sub raspad()  
k = 0.05                'Коэффициент интенсивности распада  
dt = 1  
t = 0  
n = Cells(9, 2)         'количество атомов (сколько введено)  
s = 8                   'номер строки  
While n > 0              'пока количество атомов >0  
  For i = n To 1 Step -1 'провериться шансы каждого независимо  
    p = Rnd()            'подбросим датчик случайных чисел  
    If p < k * dt Then    'если произошло маловероятное событие  
      n = n - 1          'с вероятностью p  
      t = t + dt         'атом распался  
                          'прошло времени  
    End If  
  Next i  
  s = s + 1              'вывод данных на экран начиная с s + 1  
  Cells(s + 1, 2) = "Осталось атомов"  
  Cells(s + 1, 1) = n  
  Cells(s + 1, 3) = t  
Wend  
MsgBox ("Атомы распались: " & n)  
End Sub
```


Практически в расчетах виден и должен обсуждаться в учебном процессе следующий эффект. Пока атомов много, их количество меняется как бы непрерывно. Точнее, доля распадающихся за время dt примерно пропорциональна числу "живых", примерно равна $k \cdot n \cdot dt$ и мала по сравнению с числом атомов n . Когда атомов остается мало, несколько штук, распад становится скачкообразным: за малое время может распасться и один и 4 и ни одного атома. Процесс становится дискретным. Если взять тысячу атомов, график зависимости их числа от времени вначале будет практически непрерывным, в конце – дискретным. Это иллюстрирует важнейший для обучения переход от непрерывности к дискретности в математическом описании физических процессов с применением ЭВМ.

Работа со студентами педагогических потоков и с учителями в школах показала, что решение задач с межпредметными связями приводит к значительному упрощению материала всех трех дисциплин и позволяет рассматривать на элементарном уровне задачи, которые до ЭВМ рассматривались только в ВУЗах. Представленная задача является продолжением разработки курса "МИФ" для связи математики, информатики и физики.

Заключение. Реализованы межпредметные связи (математика + информатика + физика) в условиях компьютеризации образования через решение реальных прикладных задач. Ожидается повышение уровня знаний школьников и компетентности учителей-предметников (не только преподавателей информатики) при освоении межпредметных связей.

Список литературы

1. Бочкин, А.И. Методика преподавания математики: учеб. пособие / А.И. Бочкин, – Мн.: изд-во Выш. Шк., 1998. – 431 с.
2. Ершов, А.П. Основы информатики и вычислительной техники: учеб. пособие для сред. учеб. заведений. – 1-я часть/ А.П. Ершов, В.М. Монахов, С.А. Бешенков; под ред. А.П. Ершова, В.М. Монахова. – М.: Просвещение, 1985. –96 с.

ИЗГОТОВЛЕНИЕ ДЕМОНСТРАЦИОННОЙ ПОДВИЖНОЙ КАРТЫ ЗВЕЗДНОГО НЕБА

*В.А. Голубев, О.В. Мащутин**

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ГУО «Новкинская СШ» Витебского района*

Актуальность работы заключается в том, что в настоящее время учебные заведения не обеспечиваются наглядными пособиями демонстрационными моделями по астрономии. Подвижная карта звездного неба является учебным наглядным пособием, предназначенным для ознакомления учащихся с различными объектами звездного неба и решения ряда задач сферической и практической астрономии.

Цель работы – представление технологии изготовления подвижной демонстрационной карты звездного неба для использования на уроках и факультативных занятиях по астрономии.

Технология изготовления данного пособия основана на использовании типографской карты-плаката, имеющейся в каждом учебном заведении [1]. На карте нанесены все видимые невооруженным глазом звезды до 5,5 звездной величины, а также наиболее интересные объекты, доступные для наблюдения в бинокль и небольшой телескоп.

Подвижная карта состоит из трех основных элементов: основания, непосредственно звездной карты и накладного круга. По сути, демонстрационная подвижная карта является аналогом подвижной карты, которую учащиеся собирают из чертежей, представленных в рабочей тетради учащихся по астрономии [2].

Основанием служит квадратный лист белого пластика со стороной равной размеру карты (115 см). На тыльную сторону основания по периметру и по диагоналям набиваются бруски сечением примерно 2×3 см, что делает основание более жестким при закреплении на нем карты (рис. 1) и накладного круга (рис. 2).

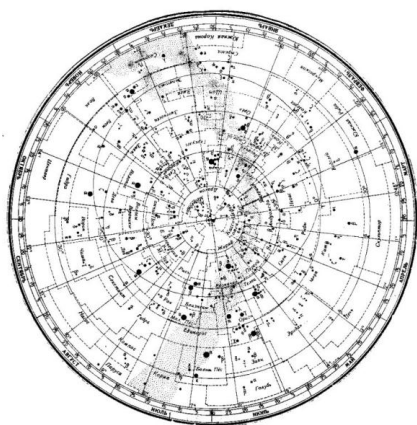


Рис. 1. Звездная карта.

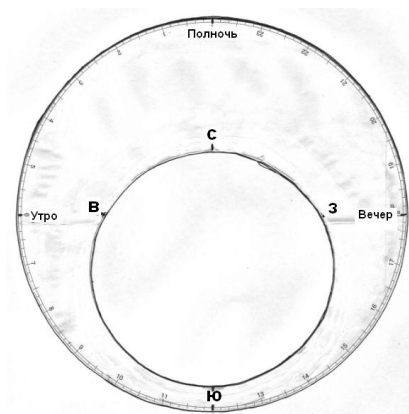


Рис. 2. Накладной круг.

Типографская звездная карта вырезается по внешнему диаметру и наклеивается на лист пластика такого же диаметра (106 см). Круг со звездной картой должен свободно вращаться на оси относительно основания.

Диаметр накладного круга немного меньше диаметра карты и равен 104 см. Накладной круг не должен закрывать даты года, проставленные по внешнему краю карты. Внешний край накладного круга разбивается по окружности на 24 равные части, соответствующие 24 часам. В накладном круге вырезается отверстие овальной формы по линии математического горизонта для географической широты 55° .

Для разметки овала выреза накладного круга следует руководствоваться таблицей 1, в которой приводятся расстояния точек математического горизонта от северного полюса мира.

Таблица 1.

Расстояния точек математического горизонта от северного полюса мира для географической широты 55° с. ш.

α	R, см	α	R, см	α	R, см	α	R, см	α	R, см
12°	46,3	7°	34,0	2°	18,4	21°	19,7	16°	38,2
11°	45,7	6°	30,0	1°	17,7	20°	22,3	15°	41,7
10°	44,3	5°	25,4	0°	17,3	19°	25,4	14°	44,3
9°	41,7	4°	22,3	23°	17,7	18°	30,0	33°	45,7
8°	38,2	3°	19,7	22°	18,4	17°	34,0	12°	46,3

При сборке подвижной карты на основание устанавливается вращающийся на центральной оси круг звездной карты, а затем сверху неподвижно крепится накладной круг. Точка 0^h должна находиться вверху, а точка 12^h – внизу (рис. 3). Лицевая часть карты оформляется надписями и условными обозначениями небесных объектов.

Заключение. Практика работы с демонстрационной картой показала, что учащиеся более уверенно ориентируются на звездном небе во время уроков астрономических наблюдений. Широкие возможности открываются при использовании подвижной карты для отработки и проверки практических навыков учащихся, решении задач и выполнении упражнений.

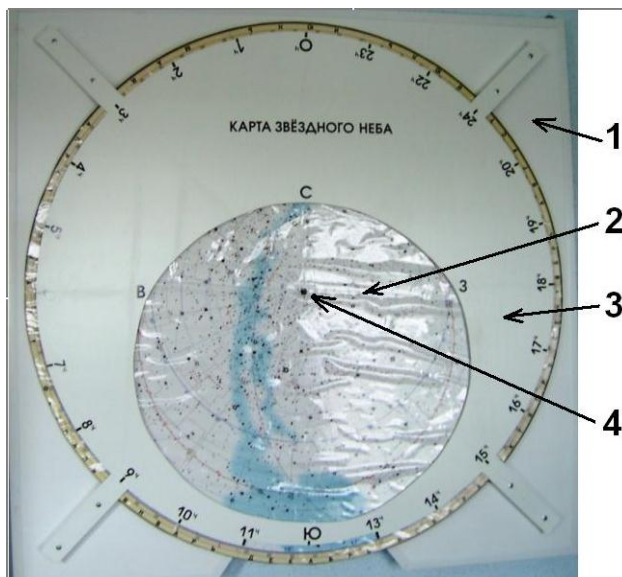


Рис. 3. Подвижная карта в сборе: 1 — основание; 2 — звездная карта; 3 — накладной круг; 4 — ось.

Список литературы

1. Галузо И.В., Голубев В.А., Шимбалева А.А. Карта звездного неба: Учебное наглядное пособие для общеобразовательных учреждений. – Мн.: РУП «Белкартография», 2010. – 2,59 усл. печ. л.
2. Галузо И.В., Голубев В.А., Шимбалева А.А. Практические работы и тематические задания по астрономии для 11 класса: пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. (Рабочие тетради). – 10-е изд. – Минск: Аверсэв, 2012. – 128 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЛУПРОВОДНИКОВЫХ ПРИБОРОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ

В.И. Жидкевич

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В школьном учебнике физики для 10 класса при изучении полупроводниковых приборов рассматриваются свойства электронно-дырочного перехода, устройство и принцип работы биполярного транзистора. Физические процессы, происходящие в электронно-дырочном переходе, рассмотрены недостаточно полно, а объяснение принципа работы транзистора достаточно сложное [1].

Цель работы – рассмотреть свойства полупроводников и физические процессы в p - n -переходе более подробно.

Материал и методы. В работе исследовали механизм образования запирающего слоя, физические процессы, происходящие в p - n -переходе.

Результаты и их обсуждение. Электронно-дырочный переход может быть как симметричным, когда концентрации основных носителей заряда в n - и p -областях примерно равны, так и не симметричным. Рассмотрим симметричный p - n -переход [2]. Так как концентрация одноименных носителей заряда в n - и p -об-

ластях различная, возникает встречная диффузия электронов из n - области в p - область и дырок из p -области в n -область. Это движение зарядов создает диффузионный ток. Вблизи перехода электроны и дырки рекомбинируют друг с другом. Приконтактный слой обедняется основными носителями заряда. В результате диффузии в приконтактном слое образуется не скомпенсированный объёмный заряд ионизированных атомов примеси. Между образовавшимися объёмными зарядами возникает контактная разность потенциалов и электрическое поле перехода. В p - n - переходе возникает потенциальный барьер, высота которого равна контактной разности потенциалов и составляет десятые доли вольта. Электрическое поле приконтактного слоя препятствует движению основных носителей заряда и способствует перемещению неосновных носителей заряда – электронов из p -области в n -область и дырок из n -области в p -область. В отсутствие внешних воздействий ток перехода равен нулю. Приконтактный слой, обеднённый носителями заряда, называется запирающим слоем.

Если n -область перехода соединить с отрицательным полюсом источника тока, а p -область с положительным полюсом, то такое включение перехода называется прямым. Если n -область перехода соединить с плюсом источника тока, а p -область с минусом, то такое включение перехода называется обратным.

При прямом включении перехода внешнее поле направлено противоположно полю перехода и ослабляет его. С увеличением прямого напряжения потенциальный барьер снижается и исчезает, запирающий слой уменьшается и исчезает, сопротивление перехода уменьшается, диффузионный ток растёт. Через p - n - переход идёт ток равный току основных носителей заряда. При обратном включении, внешнее напряжение совпадает по направлению с полем потенциального барьера и увеличивает его, запирающий слой увеличивается, сопротивление перехода растёт. Диффузионный ток уменьшается до нуля, а обратный ток очень малый и быстро достигает насыщения. При значительной величине обратного напряжения наступает электрический и тепловой пробой p - n - перехода.

Вольтамперная характеристика p - n - перехода проходит через ноль, но заметный ток появляется после преодоления потенциального барьера.

В работе предлагается несколько иной подход к рассмотрению принципа работы транзистора. Транзистор это полупроводниковый прибор, в котором созданы три области с различным типом проводимости n - p - n или p - n - p , которые называются эмиттером, базой и коллектором. Переход между эмиттером и базой называется эмиттерный, а между базой и коллектором – коллекторным. Концентрация носителей заряда в эмиттере высокая, в коллекторе – более низкая, в области базы на 2-3 порядка ниже, чем в эмиттере. Ширина базы составляет несколько микрометров.

В отсутствии внешнего напряжения токи через переходы не проходят. Для создания активного режима к эмиттерному переходу подводят прямое напряжение $U_{ЭБ}$, которое составляет доли вольта, а к коллекторному переходу обратное напряжение $U_{КБ}$ несколько вольт. Под действием напряжения $U_{КБ}$ увеличивается электрическое поле коллекторного перехода. Под действием прямого напряжения $U_{ЭБ}$ потенциальный барьер эмиттерного перехода снижается и исчезает, сопротивление перехода уменьшается. В результате этого возрастает число электронов, переходящих из эмиттера в базу и число дырок, движущихся из базы в эмиттер. Через эмиттерный переход потечет ток. Так как база имеет малую ширину, то подавляющее число электронов достигнут коллекторного перехода, захватываются его полем и перебрасываются в область коллектора, создавая ток коллектора. Лишь незначительная часть электронов рекомбинируют с основными носителями

базы – дырками, создавая ток базы. Даже незначительное изменение потенциала базы приводит к изменению тока эмиттера, а, следовательно, и тока коллектора. Так как сопротивление коллекторного перехода большое, то сопротивление нагрузки можно взять большим и получить на выходе переменное напряжение значительно большей амплитуды, чем на входе, т.е. получить усиление по напряжению.

Заключение. В области p - n - перехода образуется запирающий слой, обладающий односторонней проводимостью. Это свойство p - n - перехода используется для создания полупроводниковых приборов.

Список литературы

1. Жеребцов И.П. Основы электроники. Л.: Энергоатомиздат, 1990.
2. Жилко В.В., Лавриненко А.В., Маркович Л.Г. Физика: Учеб. пособие для 11-го класса. – Мн.: Народная асвета, 2004.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И АБИТУРИЕНТОВ

Ф.П. Коршиков, А.В. Лукомский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Учреждение образования «ВГУ им. П.М. Машерова» осуществляет подготовку школьников к поступлению в высшие учебные заведения, предоставляя им возможность обучаться на дистанционных подготовительных курсах по физике и другим дисциплинам централизованного тестирования.

Существенное преимущество интернет-технологий заключается в том, что слушатель может обучаться по индивидуальному расписанию, самостоятельно определяя темп обучения, имея при этом постоянный контакт с преподавателем. Особенность обучения в дистанционной форме - независимость степени удаленности школьника от центра знаний.

Материал и методы. Для двунаправленного взаимодействия с пользователями, не зарегистрированными в Системе управления обучением **sdo.vsu.by** на ос-

Темы недели

ВНИМАНИЕ. Для работы с некоторыми ресурсами, имеющими расширение OMS, следует установить на свой компьютер специализированный проигрыватель - OMS-плеер. Эта программа будет автоматически открывать все файлы этого типа.

-  ВидеоУРОК OpenMeetings
-  Установить OMS-плеер
-  Рабочая программа вебинаров по физике
-  Справочники
-  Видеоконсультация-1 по подготовке к ЦТ по физике
-  Оптика
-  Новостной форум

12 Ноябрь - 18 Ноябрь □

Тема 1. Механическое движение. Относительность движения. Характеристики механического движения: путь, перемещение. Скорость. Закон сложения скоростей. Равномерное движение. Графическое представление равномерного движения.

Рис. 1. Фрагмент структуры курса «Физика»

нове свободно распространяемого web-приложения Moodle создан портал «School-VSU» (школа – вуз), позволяющий приблизить преподавателя вуза к школьной аудитории и сделать обучение более интересным, мотивированным, отвечающим международным стандартам. Адрес портала в глобальной сети Internet – <http://school.vsu.by>.

В категории «Интернет-курсы по подготовке к ЦТ» размещены ссылки на 12 курсов-предметов, 5 из которых, благодаря консолидирующей и организационной работе факультета довузовской подготовки (декан Ализарчик Л.Л.), функционируют на постоянной основе. Остановимся более подробно на курсе «Физика». Он содержит (Рис. 1):

- форум для общения,
- конспекты лекций,
- мультимедийные материалы,
- списки Web-ресурсов по темам курсов,
- словари терминов,
- видеодемонстрации лабораторных опытов и экспериментов,
- раздел с часто задаваемыми вопросами и ответами,
- тесты.

В курсе используются основные интерактивные инструменты Системы управления обучением (Moodle):

- Ответ – в виде Файла,
- Ответ – в виде Текста,
- Тест,
- Форум и др.

Безусловным ядром работы в данном направлении является браузерное онлайн-программное обеспечение OpenMeetings (Рис.2), установленное на сервер нашего университета и инкрустированное в систему управления обучением Moodle силами сотрудников центра информационных технологий ВГУ имени П.М. Машерова.

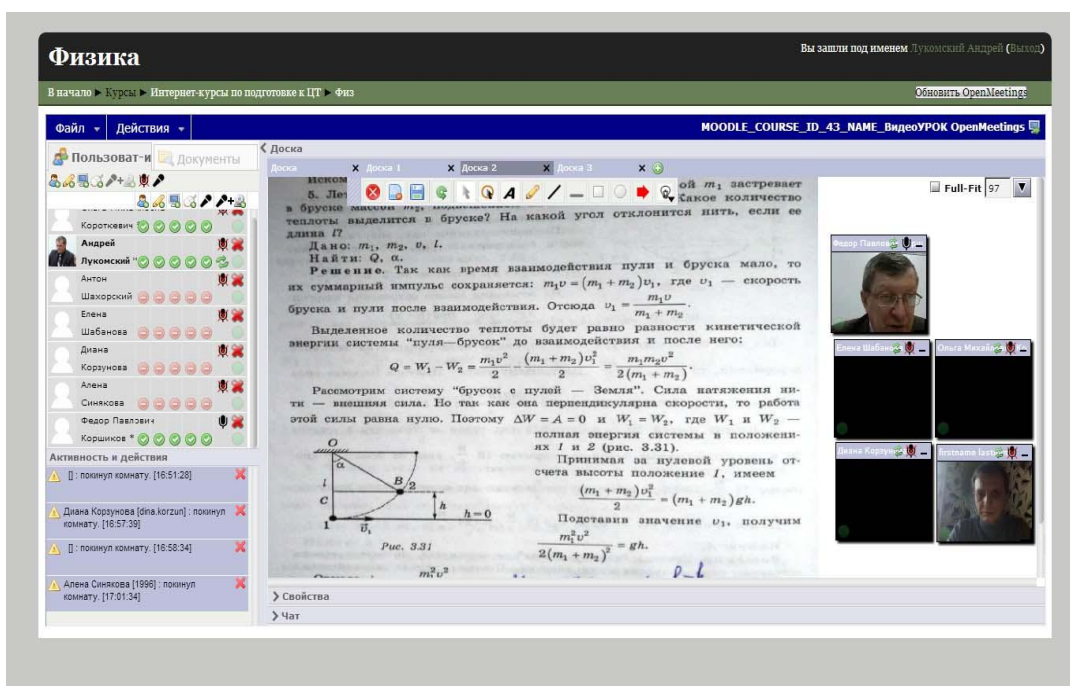


Рис. 2. Структура окон OpenMeetings

Особое внимание уделяется школьникам 9, 10 и 11 классов, предоставляя им возможность получить качественную подготовку к централизованному тестированию перед поступлением в высшие и средние специальные учебные заведения.

Результаты и их обсуждение. Цель создания подготовительных курсов – помочь школам в дополнительной подготовке учеников по физике и другим дисциплинам. Для этого разработаны специальные программы обучения, позволяющие слушателям дистанционного образования просматривать подготовленные интерактивные курсы физических демонстраций и обучаться по специально подготовленным лекциям, участвовать удаленно в семинарах, решая задачи под контролем преподавателей вуза. Все это направлено на повышение уровня образовательной подготовки школьников, расширению их кругозора, возможности равноправного участия в олимпиадном движении через преодоление проблем школ с демонстрационным оснащением кабинетов физики.

В программу подготовительного курса по физике входит:

- теоретический материал для углубленного изучения физики,
- примеры решения задач (включая разбор решения задач централизованного тестирования и олимпиадных задач),
- задачи для самостоятельного решения,
- видеоматериалы (демонстрации физических опытов),
- тесты для проверки своих знаний,
- консультации преподавателей.

Подготовительные курсы для школьников ориентированы на широкую аудиторию, как по уровню подготовки, так и по специализации, позволяющие существенно повысить уровень знаний по физике, подготовиться к централизованному тестированию по физике и к предметным олимпиадам высокого уровня.

Каждую неделю слушатели имеют возможность изучать разобранные примеры решения задач по определенной теме. Для закрепления пройденного материала слушателям предлагается выполнить самостоятельно ряд задач и отправить преподавателю решения в любом из удобных форматов. Для текущего контроля знаний слушателей предусмотрены тесты и контрольные работы, позволяющие оценить знания пройденного материала. В течение всего срока обучения преподаватель дает консультации, проверяет выполнение домашних работ и тестов, контролируя при этом не просто конечный результат, а ход решения всей задачи, применяя индивидуальный подход, с учетом особенностей каждого слушателя.

Заключение. Слушателям курсов предоставляется возможность подготовиться к поступлению в высшие учебные заведения и повысить интерес к предмету физика, а преподавателям – реализовывать принципиально новые формы и методы работы в системе образования.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ВЕБИНАРОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ЦЕНТРАЛИЗОВАННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ

*М.Н. Подоксёнов
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Дистанционные технологии давно неотъемлемой частью обучения в странах Западной Европы и в Северной Америке. С целью обеспечения равного доступа к образованию, развитие дистанционного образования стало национальной программой в Китае. В конце 20 века данные технологии стали активно развиваться в

Беларуси и странах СНГ. Начиная с 2011 года, в нашем университете проводятся вебинары для школьников области по различным предметам, входящим в программу ЦТ, в том числе и по математике. Вести вебинары по математике было предложено автору.

Цель работы – обобщить опыт проведения вебинаров по математике, изложить основные проблемы и пути их решения, определить дальнейшие перспективы деятельности и возможности её совершенствования.

Материал и методы. Основным материалом исследования является опыт, приобретенный автором и его коллегами за время проведения вебинаров. Методы исследования: анализ имеющегося материала и синтез полезных рекомендаций.

Результаты и их обсуждение. Отличительная особенность ЦТ по математике – это небольшое количество вопросов, связанных с определениями, т.е. вопросов в которых надо просто выбрать правильный ответ из нескольких вариантов, не совершая никаких вычислений. В основном, задания связаны с решением задач, но для получения правильного ответа необходимо знать определения. Например, в ЦТ ни разу не встречался вопрос следующего типа.

Синус угла в прямоугольном треугольнике равен	1) а; 2) б;
а) отношению противолежащего катета к прилежащему;	3) в; 4) г;
б) отношению прилежащего катета к гипотенузе;	5) д.
в) отношению противолежащего катета к гипотенузе;	
г) произведению катетов;	
д) сумме квадратов катетов.	

Вследствие этого, при проведении вебинаров по математике основную часть времени приходится уделять решению задач. Тем не менее, каждая новая тема начинается с объяснения теоретического материала. Так, например, в теме «Тригонометрия» подробно объясняются определения тригонометрических функций, их свойства и их графики. Для того чтобы объяснить решение алгебраической задачи, требуется предварительно набрать большое количество сложных по структуре формул, а для решения геометрических задач ещё необходимо построить большое количество чертежей. Всё это требует значительной подготовительной работы и требует от преподавателя навыков использования редакторов формул и графических редакторов.

Тем не менее, графические возможности Word-2003 оказались вполне достаточными. Презентации создавались в формате Word-2003, а потом сохранялись как PDF-файлы. Для успешного усвоения материала школьникам недостаточно прослушать лекцию преподавателя: необходимо ещё раз самостоятельно просмотреть презентацию и решить задачи, предложенные преподавателем. Для этих целей презентации выкладываются в системе «MOODLE». Для просмотра презентаций и вхождения в режим веб-конференции создан специальный сайт www.school.vsu.by.

Казалось бы, PDF-файл – это, как бы, «фотография»: как ты его видишь на своём компьютере, так он и будет выглядеть во время проведения вебинара. Однако первые же занятия показали, что формулы, набранные с помощью встроенного в Word редактора формул, зачастую не отображаются: видны только знаки арифметических операций и дробная черта. Зато, формулы, набранные с помощью, так называемых полей, отображаются отлично. Использование редакторов формул ускоряет процесс набора формул, но результат получается значительно хуже, чем при использовании полей. Формула должна быть красивой! Поля поз-

воляют детально отрегулировать каждый фрагмент формулы: тип и размер шрифта, величины пробелов, расположение фрагмента.

Практика создания презентаций показала, что для того, чтобы формула была хорошо видна на экране минимальный допустимый размер символов, кроме индексов, должен быть 22 пункта. Оптимальным является размер 26 пунктов для строчных символов и 22 пункта для дробей. Оптимальный размер шрифта для текста – 24 пт. В этом случае решение большинства задач с условием и с необходимыми пояснениями занимает в точности одну страницу презентации. На одно занятие длительностью 45 минут требуется, как правило, 15-19 страниц презентации, при условии плотного их заполнения. Подготовка презентации и её редактирование занимают достаточно много времени, но в последствии она может быть использована в работе со студентами, как очного, так и заочного отделений в рамках предмета «Элементарная математика».

При подготовке презентации важно уделить особое внимание разбору типичных ошибок, которые совершают школьники при решении задач. Совпадение полученного ответа с одним из предложенных вариантов ответа не обязательно означает, что задача решена верно. Это может означать, что будущий абитуриент совершил типичную ошибку. Так же важно объяснить, что в основе решения сложных задач из ЦТ, зачастую, лежит очень простая идея. Например, в уравнении, содержащем несколько знаков модуля, чаще всего содержится подсказка, позволяющая убрать один из знаков; в уравнении, содержащем несколько знаков корня, один под другим, можно от одного знака избавиться. Так, при разборе решения уравнения

$$\sqrt{1+2x\sqrt{1-x^2}}=2-x$$

я говорю школьникам, что под внешним знаком корня обязательно должен стоять полный квадрат, а иначе эту задачу вам бы не предложили: она решалась бы слишком сложно.

Одно из больших достоинств вебинаров – это наличие обратной связи. Школьники во время занятия имеют возможность «поднять руку» и преподаватель может предоставить им слово. Кроме этого, программа организации веб-конференции позволяет обучающемуся задать вопрос или высказать пожелание письменно в чате. После окончания занятия школьники также имеют возможность задать вопрос преподавателю «офф-лайн» на форуме в системе «MOODLE». В свою очередь, преподавателю полезно для поддержания внимания виртуальной аудитории периодически задавать вопросы слушателям во время занятия через голосовую связь и получать от них ответы. Это делает веб-семинар приближенным к реальному (а не «виртуальному») обучению. Тем не менее, хочется отметить невысокую активность школьников.

На взгляд автора вебинар не может в полном объёме заменить живое общение и я бы рекомендовал участие в вебинарах прежде всего школьникам, которые по различным причинам не могут посещать занятия на факультете довузовской подготовки. Вебинар не даёт возможности школьникам «участвовать» в решении задачи вместе с преподавателем.

Текущий контроль усвоения материала в 2012-2013 осуществляется в виде контрольных работ, которые анализируются преподавателем.

Использование системы «MOODLE» для тестирования уже стало обычной практикой в обучении студентов ВГУ. Ближайшими планами организаторов вебинаров по математике является организация репетиционного тестирования в дистанционном режиме для участников вебинаров. Последнее тоже может оказаться

чрезвычайно полезным для школьников из отдалённых районов области и школьников с ограниченными возможностями и может привлечь дополнительное число абитуриентов в ВГУ. После проведения дистанционного тестирования может быть проведён разбор решения задач в режиме «он-лайн» или может быть разослана видеозапись с лекцией преподавателя.

Заключение. Необходимо отметить, что мы находимся ещё на начальном этапе использования Интернет-технологий в обучении школьников. Требуется приобрести больше опыта, а так же необходимо осмыслить этот опыт и выработать специальные методические приёмы проведения вебинаров. Также чрезвычайно полезным может оказаться изучение зарубежного опыта.

САКРАЛЬНОСТЬ И ВИТАЛЬНОСТЬ МАТЕМАТИКИ И МЕТОДОЛОГИЯ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.Е. Семенов

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Предметом математики являются логически мыслимые формы (ЛМФ) и логически мыслимые отношения (ЛМО) [1]. Это означает, что познание математики в средней школе должно состоять в конструировании логически мыслимых форм и выявлении логически мыслимых отношений.

Этих ЛМФ и ЛМО, как таковых, не существует в реальном мире. Они создаются человеческим сознанием на протяжении тысячелетий. Таким образом, в математике человек сам себе создает ЛМФ, а затем их изучает.

И удивительно, что громадный пласт этих объектов, логически мыслимых отношений в них, находят широкое применение в реальной действительности.

Более того, современные цивилизации не могут существовать без математики, без этих «придуманных» объектов. Причем человечество на протяжении многих веков считает необходимым, чтобы каждое новое поколение овладевало неким необходимым минимумом математических знаний.

Сказанное означает сакральность (своеобразную священность, таинственность, необъяснимость и святость), «божественность» человеческого ума, его связи с внешним, материальным миром, проникновение в него через парадоксальный отказ от прямого взаимодействия с этим миром. Мы видим, что математика востребована, развивается. Конструирование ЛМФ, выявление в них ЛМО есть погружение, проникновение в логику, в творчество, в мир, аналогичный умной жизни, наполненный диалогом, созиданием, эвристичностью, гипотезами, их доказательствами или опровержениями. Другими словами, сущность математики, ее познания – не так называемые «сухие схемы», а «труды человеческой жизни», укрепляющие последнюю, созидающие ее. Математика – витальна и футуристична.

Но чтобы воспользоваться указанными качествами этой сакральной и витальной науки, нужна соответствующая методология ее преподавания.

Цель нашего исследования – указать на основные положения этой «методологии использования сакральности и витальности».

Существующее преподавание математики в средней школе сводится, как правило, к изучению готовых ЛМФ, к запоминанию сообщаемых учебником или учителем ЛМО в этих формах, в условиях отсутствия диалогичности. Ученик при таком догматичном, мертвом запоминании, подчиненном послушному пересказыванию (без поиска и проникновения), при 11-летней школярской замене мышле-

ния памятью, оказывается не готовым к жизни, становится всего лишь исполнителем чужих, готовых, алгоритмов, жертвой чуждой пропаганды, рабом навязываемых, зачастую разрушительных, суждений, человеком недоразвитых возможностей. Поэтому поставленная нами цель актуальна.

Одним из важнейших аспектов сакральности и витальности математики в ее познании в средней школе является возможность осуществления творческого, исследовательского, эвристического устремлений (как учителем, так и учащимся) при изучении, практически, любого ее компонента, всякой темы. И для этого не обязательно создавать дорогостоящее оборудование. Достаточно лишь умной графической, символической материализации (материализованности) конструируемых, исследуемых, выявляемых ЛМФ и ЛМО – с помощью мела, обыкновенных ручки, карандаша, бумаги или компьютера, с помощью вербальных образов – с отрывом от материализованных действий. Жизнь человека удачна, привлекательна, насыщена внутренним великолепием в том случае, если в ней творчества в школьные (да и дошкольные) года, радостей открытий, логических исканий не меньше, чем страданий от проживания не своей, репродуктивной жизни. Математика может стать связующим звеном между естественными и гуманитарными предметами средней школы, объединить их глубинной гуманитарностью преподавания, следующего соответствующей методологии. Для этого нужно иметь в виду следующие положения.

1. Искомая методология должна максимально опираться на сакральность и витальность математики. 2. Претендентом на искомую методологию является методология диалогического познания математики в средней школе при нашем истолковании диалога [1] Методология и методика диалогического преподавания математики (ММДПМ) может быть определяющим средством проявления и осознания сакральности и витальности ШКМ (школьного курса математики). 3. ММДПМ, сакральность, витальность ШКМ и его преподавания в их единстве могут стать феноменом среднего математического образования. 4. Осознание предмета математики, предмета МПМ, сакральность и витальность познания математики и математического познания (квазиприкладной аспект ШКМ) – еще один феномен. 5. Познание математики в СШ должно быть таким, чтобы она была «математикой человеческого жития» (МЧЖ). 6. Нужно усилить гуманитарный аспект познания математики. Нужен диалог познания, преподавания математики, учителя, ученика, сакральности, витальности. 7. ММДПМ может быть объединителем методов познания естественных (точных) и гуманитарных наук, искусств. 8. Необъятность и внутренняя мощь познания математики в СШ – вечный источник развития творческой устремленности и жизненной логичности человека. 9. ММДПМ обеспечивает рождение все новых и новых, масштабных уровней интеллектуальной эвристичности. 10. а) Гений нуждается в соответствующей среде творцов достаточно высокого уровня; последние – в среде созидателей, быть может, поскромнее и т.д. Важно существование среды школьников, связанных устремленностью к творчеству, к созиданию, к эвристичности, к научному диалогу. (Примером могут служить наши прошлые белорусские профильные классы. б) Благотворна также конгениальность – большая близость, совпадение по духу, образу жизни, талантности. в) То и другое может быть обеспечено сакральностью и витальностью самой сущности математики – через методологию ее диалогического познания.

Заключение. Поиск и разработка новой методологии преподавания математики школьникам, опирающейся на ее предмет, на ее сакральность и витальность, на неиссякаемые возможности диалогичности, связанной с исследовательской,

эвристической, творческой, системной направленностью познания, есть созидательная деятельность по восхождению на принципиально новый уровень математического образования в средней школе, погружение учащихся в поистине «математику человеческого жития» [2].

Переход на эту новую методологию преподавания будет означать: истинное увлечение юным поколением интеллектуальным трудом: конструктивное овладение важнейшими аспектами собственной настоящей и будущей жизни.

Новая методология познания, преподавания математики в средней школе (назовем ее ММДПМ – методологией и методикой диалогического познания математики) будет оказывать неоспоримо более мощное влияние на все среднее образование, на судьбы людей по сравнению со всеми существующими методологиями. Если хотите, она будет своеобразным «шестым методологическим укладом» в общеобразовательной школе.

Необходимо помнить, что достойное житие и существование всякой цивилизации продолжается и возрождается эвристичностью каждого его гражданина, погруженной в его внутренний и внешний диалог.

Список литературы

1. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики / Е.Е.Семенов // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2009. - №1. – С.3-6.
2. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики / Е.Е.Семенов // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2012. - №6. – С.17-31, новелла 8.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЕЧЕРНИХ ШКОЛАХ (ВЕЧЕРНИХ КЛАССАХ) РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Шкетик

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В настоящее время происходят изменения в организации образовательного процесса в вечерних школах (вечерних классах), который существенно изменен в силу дидактических, возрастных и социальных особенностей учащихся (как правило, взрослых), которые на некоторое время вынуждены были прервать процесс обучения [1].

Главной задачей вечерних школ (вечерних классов) является оказание образовательных услуг по общеобразовательной, культурной (общеразвивающей), до-профессиональной и профессиональной подготовке [1]. На наш взгляд, организовать учебный процесс в вечерних школах (вечерних классах) с учетом острого дефицита времени обучающихся на домашнюю учебную работу, возможно при организации обучения по модульной системе, а также с введением в практику данного типа учебного заведения дистанционного обучения, которое позволит учащимся-взрослым усвоить, закрепить, систематизировать учебный материал. Именно при дистанционном обучении учитываются образовательные потребности учащихся-взрослых, повышается их мотивация к процессу обучения.

Материал и методы. Исследование проводилось в 14 вечерних школах г. Минска и других городов Республики Беларусь (Полоцк, Новополоцк, Могилев, Гродно, Борисов, Витебск) по методике «Диагностика структуры учебной моти-

вации школьников». В исследовании было задействовано 713 учащихся (346 девушек и 367 юношей) одиннадцатых и двенадцатых классов вечерних школ РБ.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время в вечерних школах (вечерних классах) обучаются весьма разнородные по дидактической запущенности, социальному опыту, возрастному составу учащиеся-взрослые, а также подростки, прервавшие обучение в массовых школах, безработная молодежь [1]. Вечерним школам (вечерним классам), решая задачи социального и профессионального самоопределения учащихся, ориентируясь на потребности обучающихся, необходимо опираться на современные образовательные технологии, такие как технологии дистанционного обучения. На наш взгляд, именно технологии дистанционного обучения будут способствовать выявлению и коррекции дидактической запущенности, создавать условия для восстановления учебно-познавательной деятельности, и, что очень важно, повышению мотивации к обучению. А это очень актуально для вечерних школ (вечерних классов). [1]. Подтверждением этому является проведенное исследование по методике «Диагностика структуры учебной мотивации школьников» (рис.1).

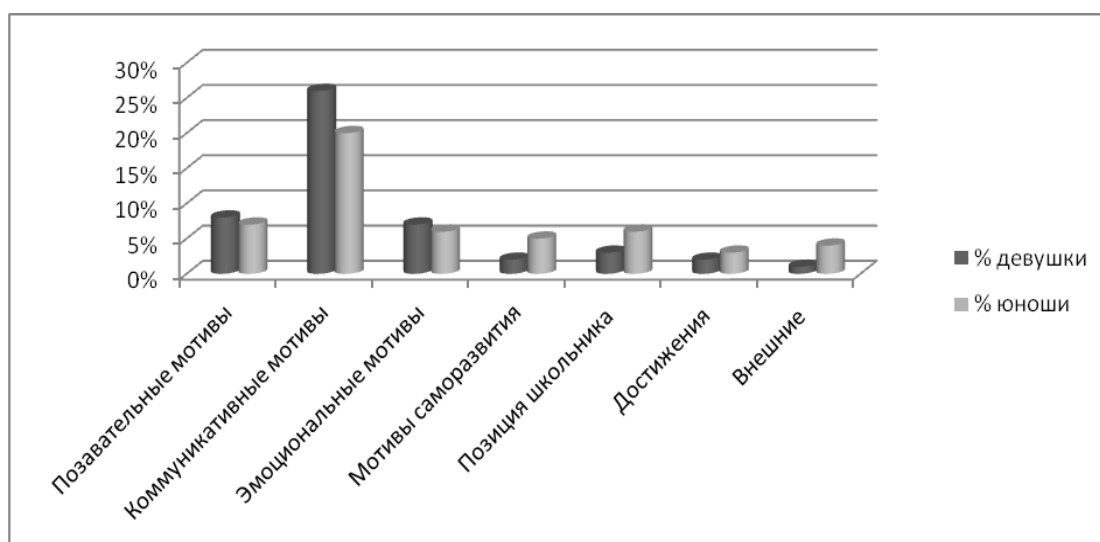


Рис.1 Структура учебной мотивации школьников

Для того, чтобы изменить ситуацию, развить познавательные мотивы, на наш взгляд, необходимо ввести в практику вечерних школ (вечерних классов) дистанционное обучение, при котором осуществляется целенаправленное взаимодействие обучающегося и педагога на основе информационных (компьютерных) технологий независимо от места проживания участника учебного процесса.

Эта форма как нельзя лучше подходит для получения учащимися вечерних школ (вечерних классов) качественного образования. Именно дистанционное обучение, основанное на использовании современных информационных и коммуникационных технологий, позволяет осуществить многоцелевые образовательно-профессиональные программы, доступные различным категориям учащихся вечерних школ (вечерних классов), является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации, используя методы, средства обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивая проведение учебных занятий.

Дистанционное обучение должно предусматривать гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности учащихся-взрослых с различными источниками информации, оперативное, систематическое взаимодействие с препода-

давателями вечерних школ (вечерних классов), со сверстниками, другими учащимися-взрослыми. Дистанционное обучение в вечерних школах (вечерних классах) может быть представлено очными занятиями с применением дистанционных технологий, индивидуальными дистанционными занятиями (онлайн-уроки), групповыми дистанционными занятиями. Образовательный процесс может осуществляться в режиме офлайн (общение через электронную почту, форумы), в режиме онлайн (вебинары, то есть виртуальные семинары, организованные посредством Интернет-технологий). Особенно результативными, на наш взгляд, могут стать видеоконференции (проводит преподаватель-тьютор), на которых обсуждаются сложные темы определенных учебных предметов, осуществляется также вход в модули либо выходы из модулей (см. Модульное обучение).

При использовании компьютерных технологий изменяется роль педагога, который перестает быть доминирующим источником информации, контролирующим все в процессе обучения, он становится аналитиком потока компьютерной информации, консультантом учащихся. В процессе обучения превалируют задания, требующие критического анализа, систематизации материала, а также задания творческого и поискового характера.

Заключение. Использование дистанционных технологий в вечерних школах (вечерних классах) Республики Беларусь, на наш взгляд, может обеспечить учащихся качественным, современным образованием, дать возможность общаться как со сверстниками, так и с педагогическими работниками, обсуждая задания, получая помощь режимах офлайн и онлайн, что важно для социализации, в отдельных случаях реабилитации, а также адаптации в современном мире информационных технологий, которые в дальнейшем могут обеспечить учащимся работу и конкурентоспособность на рынке труда. Дистанционное обучение, основанное на использовании современных информационных и коммуникационных технологий, позволит, наряду с модульным обучением, осуществить в вечерних школах (вечерних классах) многоцелевые образовательно-профессиональные программы, доступные даже тем учащимся-взрослым, которые по каким-либо причинам не могут длительное время посещать учебное заведение.

Список литературы

1. Вершинин, В.Н. Педагогический процесс в вечерней школе. Цикл лекций. (Электронный вариант). Учебное пособие для самообразования и корпоративного обучения педагогов и руководителей вечерних (сменных) общеобразовательных школ / В.Н.Вершинин. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 120 с.

Филология. История

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ СРЕДЫ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ

Л.И. Бобылева

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

В Республике Беларусь как суверенном независимом государстве формируется открытое демократическое общество с развитыми международными связями. Растет мобильность населения, имеет место интернационализация всех сфер государственной и общественной жизни, что приводит к необходимости широкого использования иностранных языков в профессиональной деятельности и личных целях.

Возрастание роли иностранных языков в современном белорусском обществе определяет их социальный статус. Иностранные языки становятся эффективным средством образования и самообразования, регулятором социального развития личности, базой межкультурной коммуникации. В этой связи особую актуальность представляют вопросы создания среды овладения иностранными языками.

Таким образом, наше исследование преследует цель определить различные компоненты иноязычной языковой среды и пути ее эффективной организации и функционирования.

Материал и методы. Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный личный педагогический опыт преподавания дисциплин «Методика обучения иностранным языкам в школе», «Современные технологии обучения иностранным языкам». В работе использовался системный анализ научной литературы по теме исследования, методы обобщения, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Обучение иностранным языкам в Республике Беларусь осуществляется в условиях искусственной языковой среды, в связи с чем принципиально важно обеспечить ее эффективную организацию и функционирование на уровне всех ее компонентов: социального, психологического, языкового и дидактического.

Организация социального компонента среды овладения иностранными языками предполагает скоординированные действия государственных органов, системы непрерывного образования, средств массовой информации и широкой общественности, направленные на создание благоприятных условий для реализации социального заказа общества на изучение иностранных языков.

Психологический компонент иноязычной среды включает систему мер по целенаправленному формированию мотивации населения к овладению иностранными языками.

Формирование языкового компонента предусматривает такую внутреннюю организацию режима деятельности учебных заведений, которая обеспечивает "погружение" в изучаемый иностранный язык, формирование так называемых "островов культуры" народов – носителей изучаемых языков; максимально полное насыщение образовательной среды информацией из иноязычных источников, в том числе через интернет, электронную почту, телеканалы, печатную продукцию, радио, фоно- и видеозаписи и т.д.

Дидактический компонент среды овладения иностранными языками предполагает формирование в каждом учебном заведении современной учебно-методической и материальной базы для организации обучения с использованием перспективных технологий. Учебно-методическое обеспечение обучения иностранным языкам должно осуществляться в соответствии с целями и задачами обучения на каждой ступени образования, возрастом обучаемых, их мотивами, интересами, личностными ориентациями, характером реальной или потенциальной социальной и профессиональной деятельности. Оно включает книги для обучаемого (учебники), книги для преподавателя, учебные пособия для обучения отдельным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму, переводу) и аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике), учебные двуязычные и толковые словари, хрестоматии (книги для чтения), грамматические справочники и таблицы, рабочие тетради, фоно- и видеозаписи, компьютерные программы, культуроведческие и страноведческие альбомы и карты, а также пособия

для управления самостоятельной работой обучающихся и их самообразования. Учебно-методическое обеспечение только тогда эффективно, если оно постоянно совершенствуется посредством издания научной и учебно-методической литературы, библиотеки учителя иностранного языка, периодических научно-методических журналов и сборников по проблемам обучения иностранным языкам в стране и за рубежом.

Дидактический компонент языковой среды обучения иностранным языкам включает также создание условий для непрерывного профессионального роста учителя через различные формы повышения его квалификации. Сегодня основной целью подготовки учителя иностранного языка является формирование активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, владеющей разнообразными методическими средствами и приемами, имеющей основательное психолого-педагогическое образование, стремящейся к постоянному самосовершенствованию. Современный специалист данного профиля должен уметь реализовывать на практике свои основные профессиональные функции – конструктивную, организаторскую, гностическую, коммуникативную.

Конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и структурирование содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися, б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена, в) проектирование собственной деятельности.

Организаторская функция реализуется через организацию а) информации в процессе сообщения ее учащимся, б) различных видов деятельности учащихся, в) собственной деятельности. При этом успешность учебного процесса обеспечивается профессиональной гибкостью учителя по перестраиванию методической ситуации в случае необходимости.

Гностическая (исследовательская) функция предполагает изучение а) содержания и способов воздействия на учебную аудиторию, б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, в) результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Коммуникативная функция предусматривает установление таких взаимоотношений с учащимися, при которых учитель является организатором и руководителем учебно-воспитательного процесса и в то же время выступает в роли партнера по речевой коммуникации. Он должен быть одновременно формальным руководителем и неформальным лидером учебного коллектива, обеспечивающим создание атмосферы иноязычного общения и выступающим как помощник, друг, собеседник, координатор и участник межличностных отношений, предполагающих взаимное уважение и эмоциональное сопереживание совместной творческой деятельности.

Заключение. В рамках проведенного исследования было выявлено, что создание искусственной среды овладения иностранными языками предполагает ее эффективную организацию и функционирование на уровне всех компонентов: социального, психологического, языкового и дидактического. При этом ведущая роль возлагается на учителя иностранного языка, призванного создавать оптимальные возможности для моделирования межъязыкового межкультурного общения.

ИНТЕГРАЦИЯ – ВЫСШАЯ СТУПЕНЬ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

*Г.Н. Дегтерева
Витебск, ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска»*

В настоящее время в мире происходят интеграционные процессы. Они затрагивают все сферы нашей жизни, не могут обойти стороной науку и образование. Для решения многих профессиональных задач современному учителю требуется владеть элементами инновационной культуры; знать структуру и содержание инновационных профессий, изобретательской и инновационной деятельности в системе образования; уметь формулировать инновационные задачи, решать их и анализировать полученное решение, уметь привлекать учащихся к решению инновационных задач.

Проблема интеграции обучения и воспитания в школе важна и современна как для теории, так и для практики. Её актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе, и обусловлена изменениями в сфере науки и производства.

Интеграция предметов в современной школе - одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению дел в ней, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного воздействия на учащихся.

Важно учесть тот факт, что интеграционные связи между предметами разработаны не в достаточном объеме, изложены противоречиво, много разногласий среди учёных в понимании сущности этих связей. Учителя, не имея четкой системы методических рекомендаций по этому вопросу, вынуждены решать эту проблему на эмпирическом уровне.

Потребность в возникновении интегрированных уроков объясняется целым рядом причин.

Преимущества интегрированных уроков заключаются в том, что они

- способствуют повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса учащихся, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;

- в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку;

- не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию разносторонне развитой, гармонически и интеллектуально развитой личности.

- интеграция является источником нахождения новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся в различных предметах [Иванова, 2005:17].

Структура интегрированных уроков отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.

В форме интегрированных уроков целесообразно проводить обобщающие уроки, на которых будут раскрыты проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов.

Педагогическая и методическая технология интегрированных уроков может быть различной, однако в любом случае необходимо их моделирование. Самостоятельный поиск новых оптимальных (по Бабанскому) схем-моделей - проявление творческой активности учителя.

Поэтому цель работы – раскрыть сущность интеграции как инновационной формы работы в обучении.

Для этого были поставлены следующие задачи:

- Изучить имеющиеся теоретические вопросы, являющиеся основой нашей работы, изучить опыт учителей, занимающихся этим вопросом.
- Выявить уровни мотивов познавательных интересов учебной деятельности школьников.
- Разработать модели интегрированных уроков и внеклассных мероприятий.
- Практическое применение интеграции в обучении и воспитании.

Материал и методы. Объектом изучения является учебный процесс в школе. Предметом выступает сам процесс интеграции учебных предметов.

В своей работе по теме мы использовали описательные, сравнительные и экспериментальные методы.

Результаты и их обсуждение. Урок «Мир природы глазами ребёнка» в 6 классе (Г.Н.Дегтерева, учитель русского языка и литературы, и Э.И.Петроченко, учитель белорусского языка и литературы). Форма: интегрированная педмастерская (русский язык, литература, белорусская литература, экология). Цели: 1) совершенствование навыков работы с текстом, расширение знаний по теме; 2) формирование логического мышления, творческих способностей учащихся; 3) воспитание бережного отношения к родному краю, ответственности за свои поступки.

Урок «Философские раздумья после прочтения сказки Ан. де С.-Экзюпери «Маленький принц» (Г.Н.Дегтерева – учитель русского языка и литературы, В.И.Герасимович, учитель французского языка). Цель урока: провести анализ сказки в русле проблемы толерантного мирозерцания главного героя произведения; совершенствовать умение учащихся проводить литературоведческий и лингвистический разбор художественного текста; на примере образа Маленького принца подвести учащихся к пониманию самого главного в жизни, необходимости философско-гуманного, ответственного отношения к жизни, её ценностям, близким людям.

Такие уроки – одна из составляющих учебно-воспитательного процесса в гимназии. Но мы растим и лингвистически компетентных учащихся. Поэтому одной из составляющих языкового образовательного процесса являются интегрированные уроки русского и иностранных языков: английского, немецкого, французского, русской литературы и других общеобразовательных предметов.

Были разработаны и проведены следующие интегрированные уроки и мероприятия: русский и английский языки – «Строение простого предложения»; русская и немецкая литературы – «Немецкая поэзия в русских переводах»; русская и французская литературы – «Символизм в русской и французской литературах»; русская литература, музыка, искусство - «Поэзия Ф.И.Тютчева»; русская литература и история «Военная кампания 1805 года»; русский язык и информатика – «Разряды имен прилагательных. Форматирование текста»; русская и белорусская литературы, история – «Пушкин и Беларусь»; русская и английская литературы – «Пушкин и Байрон».

Заключение. Подготовка интегрированного урока требует от учителя дополнительной подготовки, большой эрудиции, высокого профессионализма, поэтому создание урока в этой технологии достаточно трудоемкий, и сложный процесс.

Внутрипредметной интеграцией владеет учитель с большим опытом работы. Он знает содержание всех учебных программ всех лет обучения по предмету и планирует процесс таким образом, чтобы приобретённые знания применить в будущем.

Межпредметной интеграцией может овладеть учитель, знающий содержание предметов, а так же владеющий технологиями организации учебной деятельности учащихся. Анализируя современные образовательные технологии, можно сделать вывод, что наиболее применяемые из них носят интеграционный характер. К ним относят модульную технологию, метод проектов, дальтон-план и некоторые другие. В системе работы учителей нашей гимназии интегрированные уроки занимают значительное место.

Список литературы

1. Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 48–51.
2. Борисова, Н. В. Терминологическое пространство образовательных технологий. Справочное издание / Н.В.Борисова, В.П. Бугрин. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 364 с.
3. Браже, Т.Г. Интеграция предметов в современной школе / Т.Г. Браже // Литература в школе. – 2004. – № 5. – С. 150–154.
4. Воронина, Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т. П. Воронина. – М.: АМО, 2008. –147с.
5. Глинская, Е. А. Межпредметные связи в обучении / Е.А. Глинская, С.В. Титова. - 3-е изд. – Тула: Инфо, 2007. – 44 с.С. 165–173.

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.К. Моисеева

Витебск, ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска»

Учитель XXI века не может не использовать в своей деятельности дидактические средства, предлагаемые информационно-компьютерными технологиями (ИКТ), поскольку последние обладают значительным развивающим потенциалом. Мультимедиа (англ. multimedia от лат. multum – много и media – medium – средство; средства) – электронный носитель информации, включающий несколько ее видов (текст, изображение, анимация и пр.), одновременное использование разных форм представления информации и ее обработки в едином объекте. Мультимедийные технологии – одно из интересных и перспективных направлений информатизации обучения, поскольку в процесс восприятия учебного материала вовлекается большинство чувственных компонентов обучаемого через восприятие текста, звука, графики, фотографий, видеоматериалов. Использование мультимедиа способствует решению важной задачи гуманизации процесса обучения, поскольку большое внимание уделяется развитию учащегося, формированию его индивидуальности, «подготовке к полноценному и эффективному участию в социальной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества» [3].

Материал и методы. Мультимедиа позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, что способствует мотивации учащихся, ак-

туализации их деятельности; чувство постоянной новизны способствует повышению интереса к процессу познания и саморазвития. Организация занятий с применением мультимедийных технологий дает возможность экономить время, тем самым интенсифицируя изложение учебного материала. В процессе работы используются комбинированные методы и методические приемы: описательный, исторический, сравнительно-сопоставительный, а также элементы статистического метода.

Результаты и их обсуждение. Неоспорим тот факт, что уроки литературы, кроме всего прочего, призваны формировать эстетический вкус учащихся. Умение ценить прекрасное приходит в процессе соприкосновения с ним, поэтому виртуальные путешествия, экскурсии, просмотры эпизодов театральных постановок ведущих театров мира, лучших экранизаций, моноспектаклей и т.д., безусловно, способствуют гармонизации личности.

Обзорные темы, предваряющие изучение литературных произведений определенной эпохи, среди прочего призваны познакомить учащихся с культурологическими особенностями того или иного периода. Например, изучение литературы начала XX столетия невозможно, на наш взгляд, без знакомства с художественными течениями в изобразительном искусстве; виртуальная экскурсия по музеям мира позволяет не только познакомиться с кубизмом, импрессионизмом, экспрессионизмом, дадаизмом и другими направлениями в живописи, но и понять дух эпохи рубежа веков.

Более глубокому, интересному, запоминающемуся знакомству с жизнью и творчеством писателя способствует создание мультимедийных проектов, включающих в себя не только фотодокументы и исторические справки, но и видеоматериалы (формат wmv), фрагменты лекций ученых-филологов или передач о писателе, произведения других видов искусства, созданные им (например, вальсы А.С. Грибоедова, пейзажи М.Ю. Лермонтова).

Первичное восприятие поэтического текста становится более ярким, многоплановым, если учащиеся слышат произведение в исполнении автора (например, Сергея Есенина, Владимира Маяковского, Андрея Вознесенского, Беллы Ахмадулиной, Роберта Рождественского и других) или профессионального актера (чтение «Реквиема» А.А.Ахматовой Михаилом Казаковым, «Черного человека» С.А.Есенина Сергеем Безруковым и др.).

Достучаться до сердец ребят, затронуть тонкие струны их души помогают порой яркие эпизоды экранизаций. Никого не оставляет равнодушным сцена из фильма Сергея Бондарчука «Судьба человека», когда Андрей Соколов сообщает Ванюшке, что является его отцом. Ощутить колорит казачьей станицы позволяют первые сцены киноэпопеи С.А.Герасимова «Тихий Дон». Не менее интересными могут быть дискуссии, разворачивающиеся после знакомства с произведением в процессе сопоставления экранизации и собственного видения героя, экранизаций разных эпох («Героя нашего времени» Станислава Ростоцкого (1967г.) и Александра Котта (2006г.)), стран («Евгения Онегина», снятого Романом Тихомировым в 1958г. по опере П.И.Чайковского, и Ральфа Файнса (1999г.)).

Мультимедийные технологии позволяют создавать виртуальные журналы. Например, в процессе изучения «Слова о полку Игореве» учителем и учащимися создается интерактивный литературно-художественный альманах «Песнь Родине – песнь Любви», состоящий из разделов «Слово о полку Игореве и жизнь», «Историческая память народа», «Резцом и кистью», «Песнь Любви». Безусловно, трудоемким является этап подготовки подобного журнала как для учащихся, так и для учителя, поскольку включает в себя сбор материала, его анализ, подбор ви-

деоряд, музыкального сопровождения, составление презентации, текста защиты проекта, коллегиальное (учитель + ученик(-ки)) редактирование последнего.

Эстетическое воспитание, как уже отмечалось выше, является важной составляющей уроков литературы, поскольку не так много в школе предметов, позволяющих прикоснуться к прекрасному не только в слове, но и в музыке, живописи, скульптуре, архитектуре. Раздел «Резцом и кистью» позволил познакомиться с оперой А.Бородина «Князь Игорь», с иллюстрациями «Слова...», различными его изданиями, совершить виртуальную экскурсию на Украину, где в Луганской области у реки Северный Донец есть памятный знак князю Игорю, в Новгороде-Северском и Путивле – Ярославне, в Ялте и Трубчевске – Бояну.

Обобщения учащихся после подобной исследовательской работы глубокие, осмысленные. Например, творческая группа для четвертого, итогового, раздела «Песнь Любви» создала видеофильм «С чего начинается Родина?» (сопровождает его одноименная песня в исполнении Марка Бернеса), где проведена параллель между воинством XII века и XX, людьми, защищавшими Родину от половцев и фашистов, затронута тема памяти.

Непосредственно на уроке учащиеся не только представляют проекты, но и рецензируют выступления одноклассников, отмечая достоинства, недостатки, дополняют новыми идеями, оценивают; возникает атмосфера сотрудничества: привычная парадигма «учитель-ученик» незаметно заменяется парадигмой «коллега-коллега».

Такая особенность мультимедиа, как интерактивность, способствует наиболее прочному усвоению учебного содержания, предъявленного с помощью данного средства [2].

Мультимедийные технологии способствуют развитию у ученика умения целеполагания, планирования, развитию работоспособности, рефлексии, абстрактного и наглядно-образного мышления, формированию теоретических и фактических знаний [1].

Заключение. Конечно, главным на уроке литературы должно оставаться слово писателя, его анализ; технология мультимедиа призвана способствовать усилению воздействия на учащихся посредством создания эмоциональных или мнемонических связей, предоставлять визуальные/аудиальные образы/объекты, иллюстрировать явления, события, проводить виртуальные экскурсии, путешествия не только в пространстве, но и во времени. Важно и то, что представленная технология способствует формированию у учащихся таких компетенций, как коммуникативная (умение высказывать свою точку зрения, понимание точки зрения собеседника, ведение дискуссии и т.д.), информационная (владение новыми информационными технологиями, осознание диапазона их применения), межкультурная (способность понять представителей другой культуры, способность уважать индивидуальность, в том числе и собственную).

Список литературы

1. Егорова Ю.Н., Морозов М.Н., Кириллов В.К. Мультимедиа технология как комплексное средство повышения качества обучения в общеобразовательной школе//Материалы Региональной научно - практической конференции Чебоксары, ЧТУ им. И. Н. Ульянова, 1999 г. - С. 170 -172.
2. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы//Автореф. дисс. канд. пед. наук – Калининград, 1999.
3. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. – М., 1998.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ «ВУЗ–ШКОЛА» В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*С.В. Николаенко, О.А. Пржевальская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Вопросы преемственности между различными ступенями образования всегда находились в поле зрения теоретиков и практиков. В основу исследований проблемы преемственности в воспитании и обучении заложены такие направления, как 1) общедидактический характер и подходы к организации процесса преемственности (С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, Б.С.Гершунский, С.М.Годник, Ю.А.Кустов, Е.И.Огарев, А.П.Сманцер и др.); 2) преемственность в содержании учебных дисциплин (Е.Ю.Захарова, М.Р.Львов, А.П.Федоренко, В.В.Черников и др.); 3) изучение особенностей адаптации (Л.Г.Егорова, В.Л.Крайник, Л.А.Молодцова и др.); 4) повышение эффективности обучения (В.А.Гущенко, Р.А.Ильясов, Е.Л.Осоргин, Э.И.Трофимова и др.).

В статье мы не останавливаемся на анализе перечисленных выше направлений, так как психолого-дидактические исследования по данному вопросу широко представлены в научной и методической литературе. Вместе с тем констатируем тот факт, что проблема преемственности в учебно-воспитательном процессе между учреждениями среднего и высшего образования в большей степени имеет теоретический подход. Исследований прикладного и практико-ориентированного содержания достаточно мало. Поэтому назрела необходимость в предоставлении вузовским и школьным преподавателям набора форм и методов, которые можно использовать при проведении данной работы (предлагаемый «пакет» таких конкретных действий взят нами по итогам взаимодействия кафедр филологического факультета ВГУ имени П.М.Машерова и ГУО «Гимназия №2, г. Витебска», на базе которой функционирует учебно-научно-методический лингвистический центр). Основная цель исследования данной проблемы заключается в изучении преемственности в содержании учебных дисциплин и методики их преподавания, преемственности с целью повышения эффективности обучения, формирование готовности студентов первого курса к изучению языкового материала, предъявлении дифференцированных требований к оценке знаний и умений, профессиональной направленности при отборе и построении практических занятий по современному русскому и иностранному языку в университете и старших классах гимназии. Таким образом, обостряется противоречие между дискретным характером формирования учебной деятельности студентов и неразработанностью лингводидактических условий обеспечения преемственности указанного процесса.

После посещения практических занятий преподавателей по основному иностранному языку нами отмечено, что на них присутствует низкий уровень мотивации первокурсников к изучению языка, обусловленный тем, что вузовская программа, повторяя школьную, не открывает перед студентами новых перспектив и возможностей в изучении иностранного языка как средства приобретения новых знаний, не раскрывается значение изучаемого материала, практически отсутствуют внутри и межпредметные связи, мало внимания уделено знакомству с культурой страны изучаемого языка, с существующими межкультурными различиями, создающими трудности в межкультурной коммуникации. Это означает, что обучение старшеклассников должно логически переходить в подготовку будущих специалистов, чтобы между выпускным классом школы и первым курсом не было непреодолимого разрыва.

Материал и методы Разработанный учебно-методический комплекс, включающий методические рекомендации, планирование, цифровые источники к факультативному курсу «Изучаем язык – изучаем культуру», интегрированные уроки, смотры школьных и студенческих проектов послужили материалом для написания статьи. Основные методы, используемые в работе, относятся к общепринятым в научном обиходе: изучение психолого-педагогической литературы, описательный, эксперимента и статистический его анализ, коммуникативный, анкетирования.

Результаты и их обсуждение. При изучении иностранного языка приобретаются знания, формируются навыки и умения, связанные именно с областью филологии как особой сферы человеческой деятельности. При этом следует активно привлекать профильно-ориентированный (т.е. филологический) материал. Таким образом, создаётся профессиональная направленность обучения (надстройка над инвариантным ядром предмета), определяются особенности профильной подготовки старшеклассников в данном профиле. Профильное изучение иностранного языка (в рамках филологического профиля) предполагает достаточно глубокое изучение языковой системы (в том числе и за счёт приобретения некоторых теоретических лингвистических знаний, освоения элементов лингвистического анализа структуры языка), целенаправленное развитие всех видов речевой деятельности, ориентацию учащихся в том числе на дальнейшее лингвистическое образование в рамках вуза, т.е. основной целью обучения в филологическом профиле выступает приобретение знаний о языке, о литературе стран изучаемого языка. В гимназии №2 созданы такие условия. Это подтверждается следующими формами работы: урок-аукцион идей «Мыслить глобально – действовать локально» (биология и иностранные языки); урок-деловая игра «Интегралы в банковской сфере» (математика и английский); урок-презентация сайта «Мая зямля, мая краіна названа светла – Беларусь» (начальная школа и английский язык); урок-научная конференция «В мире солнечного света» (физика и английский); открытое заседание «Школы юного исследователя» по теме «О воде всерьёз!»; интеллектуально-коммуникативная игра «Фестивальная Беларусь и фестивали Британии»; экологическая пьеса «Путешествие Гулливера»; презентация туристического маршрута «Добро пожаловать в Беларусь!»; совместные заседания кафедр и МО гимназии: «Духовное воспитание школьников на православных традициях» (круглый стол, кафедра иностранных языков и кафедра классных руководителей); «Интеграция и проектная деятельность в начальной школе» (дискуссия, кафедра начальной школы и иностранных языков); «Гуманитаризация естественно-математического направления как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса в гимназии» (семинар-практикум с учителями математики), преподаванием факультатива «Изучаем язык – изучаем культуру». Со стороны кафедр факультета для продолжения такой работы проводятся смотры студенческих проектов после прохождения конкретной темы по практике устной и письменной речи (мини-спектакли на иностранном языке, создание видеороликов и фильмов, фонетические конкурсы). Все это, безусловно, помогает первокурсникам плавно перейти на другой уровень обучения. Ведь, по мнению преподавателей кафедры английской и немецкой филологии, причинами низкой мотивации к обучению в университете являются резкая смена динамического стереотипа и определенная непривычность методов преподавания в вузе, рассчитанных в большей мере по сравнению со школьной системой на самостоятельную работу; информационная перегрузка; плохо сформированные коммуникативные качества, приводящие к скованности в

межличностных контактах и вызывающие трудности в общении с людьми; потеря социометрического статуса или так называемый «синдром бывшего отличника».

Заключение Межпредметный характер предмета «иностранный язык» позволяет значительно расширить направления профессиональной ориентации обучения. Разнообразные возможности в использовании языка (в соответствии со своими профессиональными устремлениями) учащиеся, а в будущем и студенты могут получить благодаря тому, что, имея целью формирование филологических и лингвистических знаний на профильном уровне, филологический профиль тем самым углубляет знакомство школьников с иностранным языком как универсальным средством познания, применяемым в самых разнообразных сферах учебной и профессиональной деятельности. Изучая иностранный язык на профильном уровне, школьник должен иметь возможность использовать его как действенное средство для реализации своих познавательных интересов и профориентационных устремлений. При этом под прикладной направленностью следует понимать ориентацию приобретаемых в профиле иноязычных знаний, навыков и умений на конкретную деятельность (учебную, профессиональную), предусматривающую их практическое применение. Исходя из этого, направления профориентационной работы в рамках профиля могут быть расширены, поскольку филологический профиль может служить основой для разных специализаций.

Список литературы

1. Зим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы / И.Л.Зим // Проблемы и перспективы. – М. : Просвещение, 2007.
2. Шубина, Н.Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие / Н.Л.Шубина. – СПб : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – С.239-241.

УРОВНИ ПОНИМАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Д.О. Половцев

Витебск, «Международный университет «МИТСО»

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.

Целью данной статьи является рассмотреть уровни понимания восприятия иноязычного текста на слух выпускниками средних общеобразовательных школ.

Материал и методы. Материалом исследования служат аудиотесты, используемые в современной белорусской общеобразовательной школе для промежуточного и итогового тестирования понимания иноязычной речи на слух выпускников.

Результаты и их обсуждение. Целью любого контроля является определение уровня сформированности речевых умений и того, насколько точно и полно воспринят учащимися тот или иной аудиотекст. В методической литературе выделяют четыре уровня понимания:

Уровень слов.

Уровень предложений.

Уровень синтаксического целого (смыслового куска).

Уровень текста.

Основное отличие этих уровней – глубина и точность понимания, сложность операций, совершаемых слушающим.

Понимание на уровне слов носит фрагментарный характер, оно зависит от соотношения между активным, пассивным и потенциальным словарями слушающего и от способности использовать детерминирующую функцию словосочетаний и контекста.

Понимание на уровне предложений зависит от их синтаксической особенности. Простые предложения не представляют особой сложности, так как простое предложение является привычной и хорошо упроченной единицей разговорной речи.

Понимание сложного синтаксического целого происходит путем расчленения речевого сообщения на части, определения средств соединения предложений, составляющий смысловой кусок, определения его темы, начала и конца мысли по основным синтаксическим признакам (инверсия, вводные слова, союзы в начале и конце смыслового куска и др.).

Понимание на уровне текста зависит от понимания предикативной связи предложений, так как она более стабильна и информативна, от композиционно-смысловой структуры текста, стиля и жанра.

Эта типология уровней понимания представляет интерес с точки зрения развития прогностических умений и позволяет проследить за сложностью выдвижения формальных и смысловых гипотез, однако для организации контроля она малопригодна. Учитывая данные о ступенчатом характере понимания, можно предложить несколько иное деление:

1. Уровень фрагментарного (поверхностного) понимания.
2. Уровень глобального (общего) понимания (прослушивание осуществляется один раз).
3. Уровень детального (полного) понимания (прослушивание осуществляется два раза).
4. Уровень критического понимания.

Упражнения, с помощью которых проверяется степень глубины и полноты понимания, должны относиться только к трем уровням (2 – 4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Общее понимание текста проверяется с помощью выборочного ответа на вопрос (*True (T), False (F) or No Evidence; Multiple Choice*), определения темы текста, его озаглавливания, перечисления основных фактов (составление общего плана, ответы или постановка вопросов к основным фактам, краткое резюме и т.д.).

Уровень детального понимания определяется путем заполнения пропусков в графическом ключе (*close test*). Также уровень детального понимания проверяется с помощью ответов или постановки вопросов ко всем фактам текста, составления подробного плана, пересказ на родном или иностранном языке, придумывания начала, дополнительных фактов, описания действующих лиц, ситуаций.

Уровень критического понимания связан с оценкой прослушанного, с комментарием и обсуждением, то есть со всякого рода творческими проблемными заданиями, предполагающими понимание эмоционально-оценочных элементов текста и наличие умения соотносить содержание с ситуацией общения. Это может быть беседа, выявляющая отношение к событиям, действующим лицам, оценка текста на уровне темы или ремы.

Заключение. Выделяют несколько типологий уровней понимания. Так, например, типология уровней понимания с точки зрения развития прогностических умений (выделяют уровень слов, уровень предложений, уровень синтаксического целого и уровень текста) позволяет проследить за сложностью выдвижения формальных и смысловых гипотез. Учитывая данные о ступенчатом характере понимания, можно предложить несколько иное деление: уровень фрагментарного (поверхностного) понимания, уровень глобального (общего) понимания, уровень детального (полного) понимания, уровень критического понимания.

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К НАПИСАНИЮ ОТЗЫВА О ЛИРИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Л.И. Шевцова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Написание отзыва о лирическом произведении при выполнении заданий на олимпиаде по русскому языку и литературе – сложная задача для учащихся. По сути, старшеклассники должны выступить в роли литературоведа, обнаружив при этом и личностное восприятие. Критерии оценки такого отзыва достаточно высоки: оцениваются и полнота и глубина интерпретации содержания произведения, и целостность анализа изобразительно-выразительных средств, их роль в раскрытии идейного содержания произведения, выявлении авторской позиции, и, наконец, соответствие текста жанру отзыва и грамотность. Заявленные критерии оценки обнаруживают, что ученика необходимо готовить к отзыву-рецензии (некоторые справочные издания рецензию определяют как разновидность отзыва).

Понятно, что подготовка учащихся к написанию отзыва – длительная и кропотливая работа. И учитель не всегда знает, в каком направлении двигаться, с чего начинать эту работу, каковы обязательные компоненты обучения. То есть ему важно представлять данную работу как систему и двигаться от этапа к этапу. Поэтому цель моего доклада – определить условия, этапы и содержание работы по подготовке учеников к написанию отзыва о лирическом произведении.

Материал и методы. Материал, представленный в докладе, является обобщением многолетнего опыта работы с учащимися гимназий и школ г. Витебска и Витебского района. Методы исследования – опытно-экспериментальный и аналитико-синтетический.

Результаты и их обсуждение. Вначале сформулируем условия, без которых работа не будет успешна. Во-первых, это систематические занятия, которые, скорее всего, необходимо проводить во внеурочное время, например, как факультативы. Во-вторых, обучение должно быть основано на анализе лирических произведений, которые учитель предварительно отберет для этой работы (желательно, чтобы это были непрограммные стихотворения, лучше – поэтов XX века, как наименее известных школьникам и наиболее часто предлагаемых на олимпиадах). В-третьих, ученики должны как можно больше выполнять письменных заданий, то есть осваивать жанр письменного отзыва: от заданий, связанных с анализом отдельных элементов произведения (стилистических фигур, композиции, речевой организации и др.), до создания цельных текстов отзывов.

Сложность олимпиадного задания данного типа заключается в том, что ученик должен создать собственный текст в жанре отзыва о другом тексте – стихотворении, которое является произведением словесного искусства. Перед пишущим стоит первостепенная задача – понять этот текст, а потом о нем написать.

Понимание произведения невозможно без определенных знаний, как невозможно написание отзыва без знания о том, что это за жанр. Поэтому первый этап (или уровень) я бы обозначила как дотекстовый.

I. Дотекстовый этап (уровень).

Данный уровень обеспечивает учащихся не только инструментарием анализа произведения, но и контекстуальную широту этого анализа. На этом этапе необходимо формировать определенный круг знаний. Обозначим их: 1) широта круга чтения – от античной лирики до современной; 2) историко-литературные знания (литературные эпохи и направления); 3) теоретико-литературные понятия (лирика как литературный род, элементы лирического произведения как художественного целого); 4) исторические знания; 5) знание мифологии и фольклора; 6) знание библейских персонажей и сюжетов. Кроме того, на дотекстовом этапе необходимо актуализировать знания учащихся об отзыве как жанре речи (композиционные элементы, стилистические приемы).

Со следующего этапа начинается работа с тестом лирического произведения. Итак, текст перед глазами, ученик его читает впервые. Уже при первом чтении необходимо сориентировать на то, что он может в этом тексте увидеть, поскольку этап первоначального чтения может подсказать логику и приемы дальнейшего анализа. Что же ученик уже может и должен увидеть в тексте на этом этапе?

II. Этап первоначального чтения произведения.

На уровне контекста: 1) автор и его творческая биография; 2) соотнесение даты написания с исторической и литературной эпохой.

На уровне текста: 1) тип речевой организации (повествование, описание, рассуждение и их сочетание); 2) тема (в том числе – традиционна ли она для поэзии данного периода); принадлежность стихотворения к определенной жанровой традиции (оды, элегии, послания, сонета и др.); 3) архитектура (членение текста на речевые отрезки: строфы или смысловые части, если стихотворение не носит строфической организации).

III. **Этап «погружения»** – это следующий этап, являющийся аналитическим по своей сути, заключающийся в повторном медленном чтении и в конкретизации образного мира произведения. Здесь должно активно работать воссоздающее воображение, ученику также необходимо стремиться понять, какими смыслами наполнены образы. По ходу такого чтения можно составлять схемы, выписывать лексические ряды, ключевые слова. Важно проанализировать: 1) пространственно-временные образы и способы их создания (важно не только найти это средство – эпитет, сравнение, метафору и т.д., но и описать, какой образ создается, какими смыслами он наполнен); 2) движение событийного ряда (в лирике событие – это «переход из одного семантического поля в другое», как определил Ю.М.Лотман): смену пространственно-временных координат, мыслей и чувств, субъектов и типов речи; 3) наличие повторов и возникновение мотивов, их соотнесение с темой; 4) а также попытаться понять лирического героя: кто он, почему так мыслит и чувствует.

На этом же этапе происходит расширение контекстуальных границ в связи с историческими, литературными, мифологическими, библейскими и другими ассоциациями, которые фиксируются на черновике.

IV. **Этап синтеза** – это собирание смыслов, обобщение на уровне целого: слова в тексте и текста в контексте. Здесь необходимо сформулировать цельное представление о тексте на основе проделанной аналитической работы. Важно обобщить следующие моменты: 1) воплощение темы (ключевые образы,

мотивы), как она звучит в контексте творчества поэта, национальной и мировой литературы; 2) как продолжена жанровая традиция и что новое вносит поэт (если таковое обнаружено); 3) какова авторская концепция пространственно-временных образов, как они соотносятся с образом говорящего, лирического героя; 4) кто такой лирический герой как личность (концепция личности); 5) пафос(ы): трагический, драматический, героический, идиллический, элегический.

Теперь можно приступить к написанию отзыва.

V. Этап создания собственного текста (отзыва) о другом тексте (стихотворении). Здесь я сошлюсь на имеющийся в отечественной и зарубежной методике теоретический материал, к которому может обратиться учитель, чтобы отработать вступительную, доказательную части отзыва, выводы, особенности стиля отзыва [1;2;3].

Результаты определяются высокими баллами учащихся за отзыв на различных турах ежегодных олимпиад. С практикой своей работы знакомя учителей, выступая с лекциями в Областном ИРО, на районных методических объединениях.

Заключение. Итак, успешность пишущего отзыв о лирическом произведении обусловлена подготовительной работой по формированию целого комплекса знаний, специальных, аналитико-синтетических и риторических умений, которые целесообразно осуществлять поэтапно.

Список литературы

1. Развитие речи учащихся IV–X классов в процессе изучения литературы в школе / сост. В.Я. Коровина. – М., 1985. – 143 с.
2. Царева, О.И. Расчет и вдохновение (учимся писать отзыв о литературном произведении) / О.И.Царева // Русский язык и литература. – 2008. – № 9. – С. 3 – 16.
3. Я иду на урок литературы: Готовимся к экзаменационному сочинению: 11 класс: Книга для учителя. – М., 2001. – 216 с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Л.Ф. Шорец

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Художественная литература, как и история, по – своему отражает жизнь общества в его развитии. История познает мир в форме понятий, категорий и законов, литература – в форме художественных образов. В связи с этим актуализируется значение художественной литературы в решении познавательных воспитательных задач обучения истории.

Цель данного исследования – разработка возможных вариантов использования художественной литературы на уроках истории в средней общеобразовательной школе.

Материал и методы. Источники исследования – методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный педагогический опыт преподавания истории в средней школе, вузовской дисциплины «Методика преподавания истории». В работе использовались системный анализ научной литературы по теме исследования, методы систематизации, обобщения, моделирования.

Результаты и их обсуждение. В методической литературе произведения художественной литературы условно подразделяются на литературные памятники изучаемой эпохи и историческую беллетристику [1,287-296]. Основными приема-

ми работы с произведениями художественной литературы являются: напоминание о книгах; рекомендация для чтения; краткий пересказ художественного произведения; цитирование отрывков из литературного произведения; беседа по содержанию фрагмента литературного произведения; краткие стихотворные цитаты; разработка рассказа на основе художественного произведения; написание мини-сочинений и рецензирование [2,130].

Чтение больших отрывков занимает на уроке много времени. С целью создания исторического образа целесообразно, как справедливо считает Богданович И.И., зачитывать небольшие отрывки из художественных произведений [3, 188]. Отрывки из литературных произведений целесообразно использовать исключительно для создания представления об исторической эпохе или для конкретизации образа исторической личности. Например, при изучении темы «Рабовладение в Риме» целесообразно зачитать стихотворение «Умиравший гладиатор» М.Ю.Лермонтова, порекомендовать учащимся прочитать книгу В. Яна «Спартак».

В старших классах целесообразно использовать такие приемы как разбор литературного памятника, комментированное чтение или проведение развернутой беседы. Такие произведения могут быть источниками по истории общественно-политической борьбы, войн, революций, быта и нравов. Примером таких произведений могут служить «Хроника времен Карла IX» П. Мериме, где описаны ужасы Варфоломеевской ночи, роман А.Франса «Боги жаждут», посвященный событиям Великой французской революции, роман Л.Н.Толстого «Война и мир». По роману Л.Н. Толстого целесообразно провести интегрированный урок, что позволит изучить Отечественную войну 1812 г. и события, ей предшествующие, полностью придерживаясь самого литературного произведения.

При изучении вопросов культуры в курсе истории и на повторно-обобщающих уроках важно использовать отрывки из литературных произведений, по которым учащиеся могут узнать событие или исторического деятеля. Задания учащимся следует давать по изученным на уроках литературы или же прочитанным по рекомендации учителя произведениям. Например, изучая в 9 классе тему «Россия в первой половине XIX века» можно обсудить личность императора Александра I, используя следующий отрывок из поэмы А.С.Пушкина «Евгений Онегин»:

Властитель слабый и лукавый,
Плешивый щёголь, враг труда,
Нечаянно пригретый славой,
Над нами царствовал тогда.
Он человек! Им властвует мгновенье,
Он раб молвы, сомнений и страстей.
Простим ему неправые гоненья:
Он взял Париж, он основал Лицей (4,292)

Материал школьных учебников достаточно сжат, отсутствует эмоциональное начало. Восполнить этот пробел, создать необходимую атмосферу интереса к историческим событиям можно используя литературные произведения, раскрывающие колорит и обстановку изучаемой эпохи, ее нравы и быт. Например, повесть Д. Лондона «Люди бездны» поможет представить жизнь простого народа Англии XIX в., творчество Н.А. Некрасова (стихотворение «Крестьянские дети») быт российского крестьянства.

В изучении курса история Беларуси помощь учащимся окажет историческая проза белорусских писателей: В. Орлова, Л. Дайнеки, В. Короткевича, В.Быкова и других.

Заключение. Таким образом, художественная литература в процессе преподавания истории используется для образного познания прошлого. Конкретные приемы зависят от мастерства и опыта учителя, уровня подготовки класса. Необходимо учитывать также конкретные задачи урока, его основное содержание, грамотно подобрать литературное произведение, четко определить объем и форму его использования на уроке. Только в этом случае можно рассчитывать на развитие исторического мышления учащихся, их стремление к самообразованию, успешное решение познавательных-воспитательных задач обучения истории.

Список литературы

1. Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе.- М., 1968.
2. Короткова, М.В., Студеникин, М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. Практическое пособие для учителя.- М., 1999.
3. Багданович, И.И. Методики преподавания истории в школе.- Мн..2009.
4. Пушкин, А.С. Избранное.- М.,1983.

Биология. Химия

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКУ ХИМИИ: СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД

Е.Я. Аршанский

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Общеизвестно, что любой урок требует от учителя серьезной кропотливой предварительной подготовки. Нельзя подготовить и провести хороший урок вне связи его с предшествующими и последующими уроками. Поэтому следует говорить о системе уроков в рамках изучения каждой темы и всего школьного курса химии в целом. Таким образом, система уроков по каждой теме должна представлять собой дидактическое единство.

В методике обучения химии подготовка учителя к уроку химии рассматривается как творческий процесс, который включает целый ряд этапов: постановка целей и задач изучения темы в соответствии с программой; составление тематического плана с учетом отведенного учебного времени; выдвижение целей и задач конкретного урока; работа над содержанием урока (установление насколько содержание урока позволяет реализовать его цель и задачи, подбор недостающего материала и нахождение оптимального соотношения между материалом учебника и дополнительным объяснением учителя; определение основной идеи урока; разделение содержания на логически завершенные части, в каждой из которых выделяются основные химические понятия; осуществление межпредметных связей); выбор типа и структуры урока в зависимости от его задач; выбор методов, приемов и технологий обучения в соответствии с целью и содержанием урока; выбор средств обучения (учебный химический эксперимент, коллекции, модели, таблицы, технические и электронные средства обучения); подготовка заданий для закрепления и проверки знаний и умений учащихся; составление плана и конспекта урока.

Таким образом, традиционно завершающим этапом подготовки каждого конкретного урока являлся его план или развернутый конспект урока. Однако в настоящее время в публикациях белорусских и российских ученых широко ис-

пользуется и обосновывается термин «дидактический сценарий урока». Поэтому целью нашей работы было выявление сущностных характеристик понятия «дидактический сценарий урока», обоснование этапов создания дидактических сценариев уроков и возможностей использования сценарного подхода при подготовке уроков химии. Эта же цель 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. Теоретико-методологической основой сценарного подхода к разработке уроков являются ведущие идеи мыследеятельностной педагогики (Г.П. Щедровицкий), состав и структура дидактических сценариев (Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский), технология сценирования (Ю.В. Громыко).

При создании дидактических сценариев уроков авторский коллектив ВНК «Химия» 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, 2012; 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. Для определения сущностных характеристик понятия «дидактический сценарий урока» необходимо четко выяснить, что же его отличает от привычных терминов «план урока» и «конспект урока».

План урока достаточно кратко отражает заранее намеченную учителем последовательность осуществления учебно-воспитательной работы на уроке. Обычно в плане записывают тему урока, его цель, задачи урока, а также ход урока, который представляет собой схематичное описание деятельности учителя на каждом его этапе. При этом деятельность учащихся подразумевается, но детально не описывается. План урока, как правило, содержит вопросы для вводной беседы, устного контроля, качественные и расчетные задачи, которые предстоит разобрать на уроке, рисунки и краткое описание техники учебного химического эксперимента и др. Таким образом, при планировании урока учитель в основном сосредоточивается на своей деятельности, а не на деятельности школьников [1].

Развернутый конспект урока является более подробным описанием предстоящего урока. В педагогической среде под конспектом урока принято понимать детализированный план его проведения. Отличительной чертой конспектов уроков является подробное детальное описание всего хода проведения урока. Использование такого конспекта предопределяет осуществление учебно-воспитательной работы на уроке химии по одному заранее выбранному учителем пути. При этом учитель, во что бы то ни стало, реализует единый заранее предусмотренный им методический замысел урока. Однако в ходе проведения урока, как правило, возникают ситуации, когда восприятие учащимися учебного материала, иногда его непонимание, неожиданные результаты обсуждения учебного материала, требуют изменения намеченного плана урока. В этой ситуации учителю требуется быстро, но дидактически верно, изменить ход проведения урока. Однако, часто он к этому не готов, поскольку развернутый конспект не предполагает вариативности проведения урока. Эту проблему и решает дидактический сценарий урока.

Дидактический сценарий урока представляет собой детальное, дидактически

обоснованное описание урока, направленное на создание условий для формирования у школьников способов и опыта деятельности при работе с учебным материалом. Одновременно дидактический сценарий не предполагает жесткую схему проведения урока, допуская различные варианты развития учебных ситуаций, обеспечивающих активную познавательную деятельность учащихся на уроке и диагностику достигнутых результатов [1].

Следует отметить, что наряду с термином «дидактический сценарий урока» ряд авторов употребляет термины «сценарный подход к разработке уроков» и «сценирование уроков». На наш взгляд, сценарный подход следует рассматривать как теоретико-методологическую основу разработки дидактических сценариев уроков. В этом случае сценирование можно отнести к процессу создания дидактических сценариев уроков, а сами сценарии уроков рассматривать как конечный результат.

Технология сценирования включает 4 основных этапа: 1) построение сценарного описания; 2) осуществление сценарного описания, собственно организация мыслекоммуникативного события; 3) рефлексия произошедшего события; 4) построение законченного сценария. Сценарное описание представляет собой четко выстроенную, но приблизительную дидактическую схему урока, включающую варианты развития учебной ситуации на уроке. Второй этап предполагает непосредственное развертывание сценарного описания в ходе реального урока. На этапе рефлексии учителю необходимо осознать и осмыслить все изменения, которые претерпело сценарное описание в ходе проведенного урока. На заключительном этапе должен быть выстроен сам дидактический сценарий [2].

Авторским коллективом подготовлены дидактические сценарии уроков химии для VII – XI классов учреждений общего среднего образования, которые готовятся к публикации.

Заключение. Разработанные дидактические сценарии уроков химии призваны стать важным средством практико-ориентированной методической помощи учителю химии, особенно молодому и только начинающему свою профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Аршанский Е.Я. и др. Сценарный подход к разработке уроков: от теории к практике обучения химии / Е.Я. Аршанский, Т.Н. Мякинник, Е.А. Бельницкая // Хімія: проблеми викладання. – 2012. – №2. – С.19-32.
2. Громыко, Ю.В. Сценирование в мыследеятельностной педагогике / Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко // Столичное образование. – 2011. – № 3. – С. 55-58.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

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

Для успешной профессиональной деятельности современному учителю химии, необходимо быть методически подготовленному к работе в условиях информатизации школьного химического образования. Информатизация системы химико-методической подготовки студентов выступает одновременно целью и средством ее развития. При этом методическая подготовка учителя должна иметь

опережающий характер. Поэтому целью нашей работы является создание, методическое обоснование и реализация в вузовской практике методической системы подготовки будущих учителей химии к работе в условиях информатизации образования.

Материал и методы. В основе разработки содержания указанной методической системы лежат методологические подходы отбора и конструирования содержания химического образования: системно-структурный, интегративный, компетентностный, культурологический и личностно-деятельностный подходы.

Системно-структурный подход обеспечивает целостность системы методической подготовки будущего учителя химии к использованию ИКТ в своей профессиональной деятельности. *Компетентностный подход* обеспечивает формирование у студентов важнейших методических компетенций, степень овладения которыми характеризует уровень их информационно-коммуникационной компетентности. *Интегративный подход* реализуется через взаимосвязи между содержанием курса «Основы информатики и информационных технологий», психолого-педагогическими, химическими и химико-методическими дисциплинами. *Личностно-деятельностный подход* ставит в центр образовательного процесса личность студента, предполагает создание условий для развития его способностей и возможностей для самореализации, раскрытие индивидуальности личности в процессе выполняемой деятельности. *Культурологический подход* обеспечивает формирование у студентов информационной культуры личности.

Результаты и их обсуждение. В ходе нашего химико-методического исследования была создана и обоснована компетентностно-ориентированная модель системы методической подготовки будущего учителя химии к работе в условиях информатизации образования, включающая уровни информационно-коммуникационной компетентности (ИКК) студентов на разных этапах обучения в университете и формируемые у них в результате такой подготовки компетенции [1]. Основным центральным компонентом этой системы является соответствующий химико-методический спецкурс, для которого создано все необходимое методическое обеспечение: учебная программа, курс лекций, лабораторный практикум [2]. Содержание данного спецкурса «Электронные средства обучения химии: разработка и методика использования», отобранно и сконструированно на основе принципов ресурсной и дидактической доступности, системности, интегративности, многофункциональности, комплексности и практической направленности.

Спецкурс в течении двух лет был внедрен и апробируется на кафедре химии ВГУ имени П.М. Машерова, где читается на пятом курсе педагогических специальностей «Биология. Химия» и «Биология». Об эффективности его проведения можно судить по результатам входного и выходного контроля знаний и анкетирования, которое проводилось анонимно по результатам обучения. Обучаемые отметили значимость и важность данного спецкурса. По результатам лабораторных работ у студентов сформировались предметно-методические компетенции, необходимые для работы в условиях информатизации образования (разработка учебного занятия по химии с использованием ЭСО; создание и методика использования учебных презентаций по химии; использование учебного видео на уроках химии; использование интерактивной доски на уроках химии; организация учебного виртуального эксперимента на уроках химии; использование химических калькуляторов и тренажеров при обучении школьников решению химических задач; организация контроля результатов обучения химии с использованием ИКТ; организация самостоятельной работы школьников по работе с ЭСО по химии; использование ЭСО во внеклассной работе по химии; владение первоначальными приема-

ми создания учебных сайтов химической направленности и др.).

Заключение. Указанный спецкурс является основным системообразующим компонентом в структуре созданной нами методической системы подготовки учителя химии к использованию ИКТ в обучении химии. В функционально-деятельностном аспекте основным системообразующим компонентом этой системы является соответствующая деятельность студентов – будущих учителей химии.

Список литературы

1. Белохвостов, А.А. Подготовка будущих учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении химии / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский // *Веснік адукацыі*. – 2012. – № 3. – С. 3-11.
2. Белохвостов, А.А. Электронные средства обучения химии: разработка и методика использования: учебное пособие / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский; под ред. Е.Я. Аршанского. – Минск: Аверсэв – 2012. – 206 с.

ЕДИНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ ФИЗИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

И.С. Борисевич

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Физическая химия – наука, которая изучает общие закономерности химических процессов. Она обобщает огромный теоретический и экспериментальный материал, полученный в разных разделах химии, имеет множество точек соприкосновения с физикой, биофизикой, органической и неорганической химией.

Рабочим учебным планом для студентов педагогических и научно-педагогических специальностей предусмотрено изучение физической химии. С точки зрения подготовки будущих учителей химии следует не только сформировать у студентов теоретические знания и практические умения и навыки по данной дисциплине, но и уделять внимание методической направленности в ее преподавании. Это важно потому, что ряд вопросов физической химии изучается в школьном курсе химии и требует от учителей владения методикой из изучения. Именно поэтому цель нашей работы заключается в выработке единого методического подхода к изучению вопросов физической химии в школьном курсе химии.

Материал и методы. Методологической основой отбора и конструирования содержания для выработки единого методического подхода к изучению вопросов физической химии в школьном курсе химии явились системно-структурный, интегративный и личностно-деятельностный подходы. Учитывая требования системно-структурного подхода, основное внимание уделялось отбору материала таким образом, чтобы сформировать в сознании учащихся системы знаний основных понятий, законов, теорий физической химии. В рамках требований интегративного подхода в содержании материала прослеживается межпредметная связь между физикой и химией, а также внутрипредметная связь с различными разделами органической и неорганической химии. Реализация личностно-деятельностного подхода создает условия для самореализации и раскрытия индивидуальных особенностей личности учащихся в процессе выполняемой деятельности.

При разработке данного вопроса руководствовались: образовательным стандартом учебного предмета «Химия» (VII-XI классы), утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 32; учеб-

ной 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. Для выработки единого подхода к изучению вопросов физической химии в школе был проведен анализ содержательных взаимосвязей школьного курса химии и вузовского курса физической химии. Данный анализ позволил условно выделить 5 соответствующих модулей (таблица 1) [1].

Таблица 1 – Содержательные взаимосвязи вузовского курса физической химии и школьного курса химии

Название модуля	Содержание модуля	Тема школьного курса химии	Тема вузовского курса физической химии
Основы термохимии	Тепловой эффект химической реакции. Реакции экзо- и эндотермические. Термохимические уравнения.	Химические реакции (10 класс)	Основные законы термодинамики. Термохимия
Химическое равновесие	Обратимость химических реакций. Химическое равновесие. Принципы смещения химического равновесия.	Химические реакции (10 класс)	Химическое равновесие
Химия растворов	Растворение как физико-химический процесс. Растворение твердых, жидких и газообразных веществ в воде. Растворимость веществ в воде. Коэффициент растворимости. Влияние температуры, давления и степени измельчения растворимого вещества на процесс растворения. Электролиты и неэлектролиты. Электролитическая диссоциация. Основные положения теории электролитической диссоциации. Степень электролитической диссоциации. Понятие о сильных и слабых электролитах.	Растворы (8 класс) Химия растворов (10 класс)	Фазовые равновесия и учение о растворах Растворы электролитов. Электропроводность
Химическая кинетика и катализ	Скорость химических реакций. Понятие о катализаторах. Зависимость скорости химических реакций от природы и концентрации реагирующих веществ, температуры, площади поверхности соприкосновения, наличия катализатора.	Кислород (7 класс) Химические реакции (10 класс)	Кинетика химических реакций. Катализ
Электрохимия	Понятие о водородном показателе (pH) раствора. Электрохимический ряд напряжения металлов. Понятие о коррозии металлов, защита металлов от коррозии. Понятие об электролизе.	Химия растворов (10 класс) Металлы (8 класс) Металлы (10 класс)	Электродные равновесия Кинетика химических реакций

Выделенные содержательные взаимосвязи вузовского курса физической химии и школьного курса химии обосновывают потребность в выработке единого методического подхода к организации изучения школьниками вопросов физической химии. Сущность этого подхода состоит в следующем:

1. В рамках содержания программы учебного предмета «Химия» необходимо раскрыть фундаментальные физико-химические законы и теории.

2. Рассмотрение физико-химических закономерностей в школьном курсе химии необходимо строить с опорой на математические зависимости, подчеркивая математическую сторону химии как точной науки.

3. При изучении вопросов физической химии в школьном курсе следует широко устанавливать и раскрывать межпредметные связи химии с физикой.

4. Изучение физико-химических законов и теорий необходимо подкреплять проведением учебного эксперимента, в том числе и с использованием физических приборов.

Заключение. Предлагаемый единый методический подход будет способствовать системному рассмотрению вопросов физической химии в школьном курсе химии, формированию у школьников целостных представлений по обозначенной проблеме.

Список литературы

1. Борисевич, И.С. О методической направленности преподавания вузовского курса физической химии / И.С. Борисевич // Методика преподавания химических и экологических дисциплин: сборник научных статей Международной научно-методической конференции; Брест, 22-23 ноября 2012 г. / БрГТУ; БГУ им. А.С. Пушкина; редкол.: А.А.Волчек [и др.]. – Брест: БрГТУ, 2012. – С. 24–27.

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ НА 1 КУРСЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

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

Модульный подход к организации образовательного процесса является одним из прогрессивных и актуальных. Модульное обучение – есть способ организации образовательного процесса на основе блочно-модульного представления информации [1]. Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание дисциплины структурируется в организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых зависит от специфики предмета, дидактических целей, уровневой дифференциации обучающихся и т.д.

В связи с этим, в 2012-2013 учебном году на биологическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова для студентов первого курса введена модульно-рейтинговая система организации учебного процесса.

Материал и методы. В работе применялся аналитический метод исследования. Проводился анализ учебных планов, программ, информационных бюллетеней УМО [1], Положения о контроле знаний в течение семестра в ВГУ имени П.М. Машерова и результатов семинара заведующих кафедр «Наполнение виртуальной среды обучения «Moodle» [2], где обсуждались вопросы модульно-рейтингового подхода к организации учебного процесса.

Результаты и их обсуждение. На кафедре зоологии в 2012-2013 учебном году по модульно-рейтинговой системе проводятся занятия по зоологии беспозвоночных на всех специальностях в течение года, по цитологии на специальности «Биология. Химия» во втором семестре, по «Цитологии. Гистологии» на специальностях «Биология» и «Биоэкология» в первом семестре. Анализ некоторых итогов применения модульно-рейтинговой системы проводился только на предмете «Цитология. Гистология», изучение которой закончилось в зимнюю сессию.

Согласно рекомендациям УМО был составлен Рейтинг-план дисциплины [2]. Структура курса разбита на 6 модулей. Модули 1-5 охватывали все вопросы учебной программы. Модуль 6 являлся итоговым, обобщающим, систематизирующим содержание, включающим оценку практических умений и навыков и теоретических знаний. Была определена весовость модулей, а именно: модуль №1 (общая морфология клетки) – 10%, модуль №2 (строение внутриклеточных структур) – 20%, модуль №3 (эпителиальная ткань) – 10%, модуль №4 (соединительные ткани) – 20%, модуль №5 (мышечная и нервная ткани) – 10% и модуль №6 (экзамен) – 30%.

По каждому модулю проводился текущий контроль усвоения теоретического материала, практических умений и навыков и самостоятельной работы по темам модулей с выставлением отметки. В конце каждого модуля проводился итоговый тест, и выставлялась итоговая отметка по каждому модулю.

УМО была предложена ведомость, в которой учитывались результаты каждого модуля и суммарный рейтинг по дисциплине. Если учитывать балл по каждому модулю и потом суммировать, то такой подход, как показала практика, выгоден слабо успевающим студентам и крайне не выгоден сильным студентам. Но к началу экзаменов была предложена другая ведомость, а, следовательно, и другой подход к оценке знаний, а именно по модулям учитывался только суммарный рейтинг по дисциплине с оценкой по десятибалльной системе. В таком случае на наш взгляд, отпадает необходимость в определении весовости модулей, а можно брать среднюю отметку по всем модулям по десятибалльной системе оценки знаний.

Применение модульно-рейтинговой системы оценки знаний в течение одного года, с одной стороны, выявило некоторое несовершенство в выделении модулей, не четкое отображение результатов в ведомостях и несерьезное отношение слабо успевающих студентов при подготовке к экзаменам. Естественно, что в процессе учебы материал по одной теме сдать проще (тем более, что ее можно сдавать несколько раз), чем все темы на экзамене. Слабо успевающий студент, заработав определенную отметку за суммарный рейтинг по дисциплине, не считает необходимым систематизировать свои знания и серьезно готовиться к экзамену.

Получив в течение изучения курса отметки «5» или «6» баллов ему на экзамене достаточно получить слабенькую «4», чтобы итоговую отметку в результате выведения средней получить «5». Напротив студент, который в течение выполнения модулей получает суммарный рейтинг по дисциплине «7» баллов, а на экзамене его знания оцениваются в «9» баллов итоговую отметку больше «8» баллов он получить не может. Естественно, что это первый опыт применения модульно-рейтинговой системы в организации образовательного процесса и в последующем необходимо и совершенствовать, и вопросы оценки знаний, и разбивку предмета на модули в зависимости от специфики курса. Положительным является и то, что благодаря модульно-рейтинговой системе наполняется виртуальная среда по каждой дисциплине с точки зрения подачи теоретического материала, лабораторного практикума, тестов, вопросов к экзамену и списка необходимой основной и дополнительной литературы.

Заключение. Достоинством модульно-рейтингового подхода к организации учебного процесса является то, что студент учится сам под руководством преподавателя. В этом случае у студента идет развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности в приобретении знаний, самооценки определения уровня усвоения материала. Наряду с этим, студент по ходу изучения дисциплины видит пробелы в своих знаниях и умениях, которые в последующем он может скорректировать. При разбивке дисциплины на модули необходимо учитывать ее специфику, но не стремиться к большому числу модулей. Каждый выделенный мо-

дуль должен быть самостоятельным, логически завершенным фрагментом учебной дисциплины, завершающийся контролем.

Список литературы

1. Модульный подход к учебным дисциплинам. – Информационный бюллетень №31. – УМО. – Витебск, 2011. – 13с.
2. Наполнение виртуальной среды обучения «Moodle». – УМО, Семинар ведущих кафедр. – 18 октября 2012 года. – Витебск, 2012. – 5с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО БИОЛОГИИ И ХИМИИ НА ИНТЕГРАТИВНОЙ ОСНОВЕ

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

Особые условия и возможности для использования интегративного подхода в предметно-методической подготовке будущего учителя биологии и химии обеспечивает то, что в вузе обучение студентов осуществляется по сдвоенной специальности, в результате чего выпускник получает квалификацию преподавателя биологии и химии. Однако, вузовские курсы методики обучения биологии и химии слабо взаимосвязаны между собой, что способствует дублированию учебного материала, препятствует формированию у студентов единой системы методических понятий, не раскрывает возможности переноса и взаимного использования продуктивных методов и технологий предметного обучения. Поэтому целью нашей работы является выявление дидактических возможностей для реализации методической подготовки студентов по биологии и химии на интегративной основе.

Материал и методы. Концептуальной основой исследования явились теория педагогической интеграции (М.Н. Берулава, В.С. Безрукова, Н.К. Чапаев); теория и методология реализации межпредметных связей в обучении биологии и химии (Д.П. Ерыгин, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова); интегративный подход к методической подготовке учителя химии (Е.Я. Аршанский, Г.М. Чернобельская). В работе были использованы методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научной литературы, а также логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Энциклопедия профессионального образования представляет три уровня интеграционной взаимосвязи учебных дисциплин: 1-й – уровень междисциплинарных связей, где интегрирующим фактором являются общие элементы содержания учебных дисциплин; 2-й – уровень дидактического синтеза, на котором сохраняется каждый предмет, а интеграция осуществляется на базе одного из них. При этом интегрирующим фактором являются общие объекты изучения; 3-й – высший уровень целостности, на котором происходит полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках нового интегрированного предмета [1].

Междисциплинарные связи легко устанавливаются на уровне общности научных понятий, связанных общим смыслом дисциплин и методами преподавания, исключают противоречия в трактовке одних и тех же законов, понятий, явлений, способствуют целостности получаемых студентами научных и технических знаний.

Выделяют следующие общедидактические и психологические условия, способствующие формированию научных понятий на междисциплинарной основе [2]:

1) согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины;

2) необходимость обеспечения преемственности и непрерывности в развитии понятий; понятия, являющиеся общими для ряда дисциплин, должны от дисциплины к дисциплине непрерывно развиваться, наполняться новым содержанием, обогащаться новыми связями;

3) единство в интерпретации общенаучных понятий;

4) исключение дублирования одних и тех же понятий при изучении различных предметов;

5) осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий.

Принцип междисциплинарной интеграции должен выступать как основной механизм оптимизации структуры модели знаний и системы дисциплин, преобразующий всю систему подготовки в теоретическое, технологическое и методическое средство построения моделей профессиональной деятельности.

Построение учебного процесса на интегративной основе содержит значительно больше технологических возможностей. Интегрированный курс формируются на основе содержания дисциплин: входящих в одну и ту же образовательную область, при этом удельный вес содержания одной дисциплины не превалирует над содержанием другой, обе дисциплины выступают на паритетных началах.

Раскрывая цели обучения биологии и химии, важно показать, что цели обучения конкретному учебному предмету являются своеобразной проекцией общих целей средней общеобразовательной школы на этот предмет. Поскольку биология и химии относятся к одной содержательной области, следовательно, цели обучения этих предметов основаны на единых целях естественнонаучного образования [3].

Анализ вузовских программ и учебных пособий по методике обучения биологии и химии показал, что в них можно условно выделить два основных раздела: общие и частные вопросы методики предметного обучения. При этом наибольшие возможности для интеграции имеют общие разделы предметных методик, которые могут быть содержательно сгруппированы относительно восьми основных модулей: «Методика предметного обучения как наука и учебная дисциплина», «Цели и задачи обучения биологии и химии», «Принципы отбора, структура и специфика содержания биологии и химии», «Методы и технологии обучения биологии и химии», «Средства и материальная база обучения биологии и химии», «Учебный биологический и химический эксперимент», «Организационные формы обучения химии и биологии» и «Контроль результатов обучения биологии и химии» [4].

Содержание и цели изучения методики обучения биологии и химии позволяют создать модульный интегрированный курс, целью которого является формирование общепредметных умений в когнитивной, оценочной, коммуникативной, управленческой, креативной деятельности. Разработка такого курса в настоящее время нами осуществляется.

Заключение. Результатом интеграции будет выступать: создание единой системы методической подготовки учителя (преподавателя) биологии и химии на основе интегративного подхода, устранение дублирования и разобщенности преподаваемых дисциплин, профессиональная готовность выпускника к педагогической деятельности.

Список литературы

1. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. [Текст] / науч. ред. совет: С. Я. Батышев, А. М. Новиков, В. А. Поляков. – М.: РАО; Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – Ч. 1. – С. 76 - 77.

2. Резник Н.И. Инвариантная основа внутрипредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты: монография / Н.И.Резник. - Владивосток : Изд-во Дальневост.ун-та, 1998. - 205 с.
3. Нарушевич В.Н. Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В.Н. Нарушевич, Е.Я. Аршанский // Веснік ВДУ. – 2011. - №3. – С. 120-124.
4. Нарушевич, В.Н. Интегративный подход как методологическая основа методической подготовки будущего учителя-естественника / В.Н. Нарушевич // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVI(63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 16-17 марта 2011 г. / Вит. гос. Ун-т ; редкол.: И.А. Щурок (гл. ред.), А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – Т.2. – С. 157 – 159.

Педагогика

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.П. Григорович

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

В Республике Беларусь педагогическое образование должно соответствовать критериям качества и обеспечивать формирование способностей педагогов, позволяющих им работать в опережающем, а не в запаздывающем режиме, быть конкурентоспособными и профессионально мобильными [1, 38].

В условиях рыночной экономики забота о качестве профессионального образования является делом самого упреждения, которое должно гибко реагировать на запросы потребителя. Обозначенные позиции ориентируют педагогические коллективы на целенаправленную системную деятельность по профессиональной подготовке специалистов для начальной школы [2, 27]. Отечественные исследователи *Н.И. Демидова, А.Р. Коришун, Е.П. Булгакова* под профессиональным становлением понимают поэтапный динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к её развитию и изменению, к формированию позитивного отношения к будущей деятельности и овладению профессиональными знаниями, умениями, способами применения их в педагогической практике.

Повышение требований к профессиональной деятельности учителя привело к актуализации проблемы профессионального становления учащихся, совершенствования профессионально-практической подготовки специалистов. Цель данного исследования – выявить эффективные пути создания целостной образовательной среды, способствующей повышению качества практической подготовки будущих учителей.

Материал и методы. В ходе исследования осуществлялся сравнительно-сопоставительный анализ, имели место обобщение, анкетирование.

Результаты и их обсуждения. Процесс профессионально-практической подготовки требует создания специальных условий, стимулирующих саморазвитие обучающихся, создания «поля возможностей» для развития личности специалиста нового типа. Необходимо учитывать, что в современных условиях происхо-

дят быстрый рост и смена образовательных технологий, в том числе и в начальной школе. Будущий учитель должен овладеть ключевыми профессионально-методическими способами деятельности, позволяющими осуществлять объективный анализ инновационных процессов, быть готовым к адаптации инновационных идей и эффективного педагогического опыта. И, разумеется, владеть инструментарием той или иной технологии [3, 22].

Следовательно, уже во время учёбы в колледже учащийся должен находиться в среде, содействующей формированию индивидуального стиля творческой деятельности, выработке готовности успешно решать профессионально-практические задачи. Поиски эффективных путей формирования подобной среды привели нас к выводу: нельзя сразу стать учителем-творцом, не научившись наблюдать за педагогическим процессом, видеть его изнутри, анализировать, сравнивать, сопоставлять, а затем уже самому действовать на этой основе.

Современная быстро модернизирующаяся образовательная среда ориентирует на расширение форм совместной деятельности учебного заведения с иными учреждениями образования, органами управления, с педагогическими научными школами. Идея объединить деятельность преподавателей колледжа, учителей начальной школы и профессорско-преподавательский состав Витебского государственного университета, в структуру которого входит Оршанский колледж, нашла отражение в организации на базе колледжа *учебно-научно-методического центра* (УНМЦ).

Данный центр был создан с целью более широкого содействия становлению учащихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности, включения обучающихся в учебно-профессиональную общность, решения задач повышения качества практической подготовки специалистов, опираясь на лучший опыт в единой системе «вуз – колледж – региональные учреждения и органы управления образования». Свою деятельность УНМЦ осуществляет в соответствии со следующими принципами:

- *развития* (создание условий для личностного роста каждого учащегося);
- *психологического комфорта* (создание атмосферы, стимулирующей творческую активность учащихся; опора на мотивацию успешности);
- *сотрудничества, взаимодействия* (расширение способов наблюдения, изучения, апробирования передового педагогического опыта).

Мониторинг качества подготовки учащихся специальности «Начальное образование» выявил некоторые важные аспекты: 1) потребность в творческой педагогической деятельности не складывается стихийно, её надо формировать; 2) очень важно, чтобы учащийся уже в период учёбы осознавал себя причиной достигаемых в образовании результатов и нёс за них ответственность; 3) выпускник колледжа должен ясно представлять многоплановость методической работы в современной школе и иметь соответствующие навыки; 4) перспективный путь подготовки учителя, владеющего навыками исследовательской деятельности, - соединение лучшего в подготовке специалиста в условиях колледжа с лучшими достижениями вузовской науки.

С учётом данных положений была определена структурно-организационная модель центра. Привлекая к работе в рамках центра лучшие учительские и научные кадры Витебского региона, представителей органов управления образованием, мы исходили из того, что продиктовано временем: стратегической целью подготовки учителей должна стать не столько замена, модернизация устаревших профессиональных приёмов на новые, сколько развитие в ходе формирования практических умений способности учителя к самоанализу.

Сложившаяся структурно-организационная модель демонстрирует, что можно разнообразить формы взаимодействия колледжа и школ. Регулярными стали «Дни открытых дверей» по отдельным дисциплинам практики, практикуется приглашение школьных учителей на занятия частных методик преподавания, выездные мастер-классы наиболее опытных учителей.

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 десяти лет проводятся для учащихся авторские методические семинары Г.В. Трафимовой, автора пособий по курсу «Человек и мир», авторский семинар учителя-методиста Г.Д. Боразновой, создателя учебно-дидактического комплекса по обучению грамоте.

Важным направлением рассматривается интеграция педагогической науки и практики. Актуальность интеграции обусловлена и фактами вхождения средних специальных учебных заведений в структуру университетского образования. Совместная деятельность колледжа и Витебского государственного университета им.П.М.Машерова – пример реальной интеграции, дающей хорошие плоды. Наряду с профессионально-практическими умениями и навыками последовательно формируется у будущих педагогов важнейшее профессиональное качество – способность к исследовательской деятельности. Представители профессорско-преподавательского состава ВГУ активно участвуют в работе центра, проводят для учащихся авторские семинары по наиболее актуальным проблемам филологической, математической, экологической подготовки специалистов для начального звена школы и их учителей.

Заключение. Таким образом, учебно-научно-методическое объединение выполняет функцию подготовки учителя начальных классов к более быстрой адаптации профессионала в меняющейся образовательной ситуации, развивает креативное мышление, создаёт условия для творческой самореализации. Его деятельность содействует повышению интереса к профессии, пониманию обучающимися значимости профессии учителя, осознанию гражданской ответственности за обучение и воспитание младших школьников. У учащейся молодёжи появляется причастность к педагогическому сообществу.

Список литературы

1. Торхова, А.В. Тенденции развития педагогического образования / А.В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. - № 7. – С. 37-44.
2. Полещук, Н.Н. Обеспечение качества профессионального образования / Н.Н. Полещук // Народная асвета. – 2003. - № 6. – С. 26-28.
3. Григорович, Н.П. Роль учебно-научно-методического центра в практической подготовке будущих учителей / Н.П. Григорович // Адукацыя і выхаванне. - 2011. - №5. - С 20-27.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

*Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

В центре внимания идейно-воспитательной работы образовательных учреждений Беларуси по-прежнему стоит проблема поиска наиболее эффективных путей и средств гражданского воспитания молодежи. В этом несомненно ценную помощь может оказать обращение к опыту зарубежных стран.

Целью данной статьи является анализ особенностей гражданского образования и воспитания школьников в зарубежных странах.

Материал и методы. Материалом послужили труды зарубежных педагогов, российских и белорусских компаративистов. Реализованы методы: систематизации, анализа, методологического подхода.

Результаты и их обсуждение. Развитие демократии невозможно без воспитания политически образованных граждан. Актуальность, жизненная необходимость гражданского воспитания как центрального элемента демократизации общества заставляет зарубежные страны на государственном уровне принимать соответствующие документы о гражданском образовании. Так, в Австрии еще в 1979 году был принят закон «О гражданском образовании в школе», в котором определены основные направления работы по гражданскому образованию во всех типах учебных заведений. В докладе национальной комиссии по образованию Великобритании (1993) подчеркнута важность того, чтобы дети росли гражданами демократического общества, знали, как оно функционирует, знали свои права и обязанности, были воспитаны в духе терпимости и свободы. В инструкциях Министерства образования Франции отмечается, что в процессе воспитания необходимо воспитывать личность цивилизованного и демократического общества.

Гражданское образование рассматривается зарубежными педагогами как одно из важнейших звеньев системы образования, объединяющего как собственно образовательную, так и воспитательную функции. В первом случае – это обучение демократии, политической власти, правам человека, ответственности. Что касается воспитательной функции, то это, прежде всего, воспитание демократического сознания, критического мышления, открытости миру, которые зависят от понимания глобальных проблем человечества, воспитание в духе терпимости, способность к диалогу и сотрудничеству, готовность осуществлять социально-полезные действия, приумножать богатство страны.

Австрийский педагог В. Кнопф считает, что гражданское образование должно строиться на основе ценностных представлений (таких, как мир, свобода, равенство, справедливость) в трех областях, которые взаимообуславливают друг друга. Он рассматривает гражданское образование, во-первых, как передачу знаний и сведений о различных видах политической, экономической и культурной жизни, во-вторых, как развитие способностей и представлений, предполагающих распознавание политических, культурных и экономических взаимосвязей, критического мышления, в-третьих, как формирование готовности к сознательным, ответственным действиям, в частности, готовность школьников активно участвовать в политических процессах [1, с. 23].

Американский политолог и педагог С. Шехтер в своей концепции видит «смысл гражданского образования в том, чтобы воспитывать не только хорошо информированных людей, но и нравственных, ответственных, добропорядочных граждан» [2, с. 29]. В связи с этим следует подчеркнуть акцент на нравственной

составляющей гражданского образования, который является характерным для большинства представителей зарубежной педагогики.

Забота государства о воспитании хороших граждан находит свое отражение в многочисленных попытках создать национальные стандарты по гражданскому образованию. В частности, американская ассоциация политических наук разработала национальные стандарты по гражданскому образованию, установив три компонента: знания, умения и гражданский характер. Знаниевый компонент представлен следующими вопросами: что такое гражданская жизнь (политика, правление)? Какова роль граждан в американской демократии? Ответы на эти вопросы, считают составители данного документа, должны содействовать пониманию школьниками ценностей гражданского общества. Приобретенные умения и навыки помогут школьникам выстраивать свои отношения с обществом, создавать демократический климат в среде своего общения, которые, в конечном итоге, могут перерасти в активную гражданскую позицию. Рассматривая гражданский характер, создатели национальных стандартов разделяют личные и общественные качества. В первую группу они включают такие качества, как моральная ответственность, самодисциплина, уважение достоинства каждого человека. Общественные качества – это, прежде всего, духовность, уважение к закону, критическое мышление, способность и желание идти на переговоры, стремление компромиссно решать возникающие конфликты.

В мире по-разному расставляются акценты гражданского образования учащихся. В США, например, стремятся формировать ответственность человека за судьбу демократического общества, в Европе обучают правам человека. В учебных планах гражданское образование представлено либо как интегрированный курс (Германия), либо как отдельный предмет (Голландия). Однако, большую поддержку получает междисциплинарный подход в гражданском образовании: на уроках обществоведения обсуждаются вопросы политики, на уроках литературы дается анализ этических и личностных проблем, на уроках биологии и физики рассматривается экологическая тематика. Именно междисциплинарный подход представляет собой наиболее эффективный путь обучения гражданским навыкам, критическому мышлению, принятию решений, работе в команде. При этом акцент переносится с механического запоминания и скучного назидания на понимание и установление связей, поиск оптимальных решений, сопряженных с интеллектуальными усилиями.

Зарубежная школа исходит из постулата, что важнейшим элементом гражданского образования является социальный опыт учащихся. Гражданственность всегда созидательна, а потому она должна формироваться через деятельность. Как отмечает Дж. Патрик, из стен школы выпускник должен выходить с опытом гражданской жизни, который реально мог бы помочь ему найти свое место в жизни, человеком, владеющим «навыками и ценностями для эффективного участия в деятельности организаций гражданского общества» [3, с. 237].

В связи с этим педагогический инструментарий школ пополнился новыми формами гражданского образования: дискуссии, ролевые игры, моделирование, дебаты, индивидуальные и групповые проекты, которые не только повышают интерес к гражданскому образованию, но и способствуют выработке умения сотрудничать, быть терпимым, уверенным в себе, формированию лидерских качеств. Поощряется участие школьников в учебных группах, организациях, кооперативной деятельности.

Заключение. Таким образом, зарубежный опыт свидетельствует о том, что гражданское образование требует, с одной стороны, выстраивания школьной жизни на основе идеи «школа – демократическое сообщество», создания гуманистического

климата школы, где уважение, участие, свобода личности, равенство и справедливость должны быть привычным явлением, а, с другой стороны, объединения усилий школы, семьи, органов государственно-общественного управления в воспитании гражданственности.

Список литературы

1. Кнопф, В. Гражданское образование в Австрии / В. Кнопф // Гражданское образование: материалы международного проекта. – СПб., 2000.
2. Шехтер, С. Возвращаясь к «свободе и справедливости для всех»: гражданство в американской федеральной системе / С. Шехтер // Мир человека. – 1996. – № 1.
3. Патрик, Дж. Гражданское общество в период третьей волны демократии: его значение для гражданского образования / Дж. патрик // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. – М., 1997.

КОМПОНЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

М.В. Кульков

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Приоритетной целью военно-патриотического воспитания является формирование патриотизма. Реализация данной цели предполагает воспитание у молодежи чувства уважения к историческому и культурному наследию своего народа, развитие активной гражданско-патриотической позиции, формирование компетенций для исполнения молодыми гражданами своего гражданского и воинского долга. Выполнение указанной цели возможно только при наличии четко разработанной системы, представляющей собой единство цели и задач, содержания, средств, методов и форм, обеспечивающих целостное воздействие учебно-воспитательного процесса на сознание, чувства и поведение субъектов военно-патриотического воспитания.

Материал и методы. В качестве методов научного исследования нами использовали: анализ литературных источников, теоретический анализ, мысленное моделирование, исследование и обобщение практической деятельности организаций занимающихся военно-патриотическим воспитанием молодежи.

Результаты и их обсуждение. Организационными компонентами военно-патриотического воспитания являются: учебный процесс, внеклассная воспитательная работа, проведение морально-политической, психологической, физической, военно-технической, начальной военной подготовки.

Анализируя российский опыт в данном направлении видно, что для достижения цели военно-патриотического воспитания требуется выполнение следующих основных задач:

- проведение научно-обоснованной управленческой и организационной деятельности по созданию условий для эффективного военно-патриотического воспитания молодежи;
- утверждение в сознании и чувствах молодежи патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважению к культурному и историческому прошлому страны, к традициям, повышение престижа государственной, особенно военной службы;
- создание новой эффективной системы военно-патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у молодежи верности к Отече-

ству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей;

- создание механизма, обеспечивающего эффективное функционирование целостной системы военно-патриотического воспитания молодежи, в том числе проходящей службу в рядах Вооруженных Сил, других войск, воинских формирований и органов [1, с.195].

Содержание военно-патриотического воспитания представлено двумя основными тесно взаимосвязанными компонентами:

1. Социально-педагогический компонент является доминирующим, направленным на формирование личности гражданина-патриота с присущими ему взглядами, целевыми установками, нравственными ориентациями и деятельностной мотивацией.

2. Специфический компонент в силу своей дифференциации характеризуется более конкретной и деятельностной направленностью.

Военно-патриотическое воспитание молодежи как структурная часть целостной системы патриотического воспитания должно базироваться как на **основополагающих принципах**, к которым относятся:

- преднамеренность педагогического воздействия;
- научность и гуманистическая направленность образования и воспитания;
- ориентации на ценности и ценностные отношения (формирование аксиологического базиса);
- учет возрастных, психологических и индивидуальных особенностей воспитуемых;
- выявление способностей, одаренностей и лидерских качеств личности;
- многообразие форм, методов и средств, направленных на реализацию целей и задач воспитания;
- взаимосвязь военно-патриотического воспитания с другими видами воспитания (воспитательная интеграция);
- преемственность и непрерывность обучения и воспитания;
- системность и последовательность;
- всесторонность поступательного развития.

Так и на **специфических**, из которых можно выделить следующие:

- историко-культурное наследие и историческая объективность;
- единство государственных и общественных воздействий.

Для наиболее продуктивного функционирования системы военно-патриотического воспитания необходим комплекс соответствующих дифференцированных вспомогательных форм.

К первичным относятся формы, обусловленные общеметодологическим и общеразвивающим компонентом, т.е. носят общепатриотический характер и используются в условиях учебно-воспитательных учреждений.

Вторичные характеризуются специфичностью содержания, т.е. дифференцированы в сторону военной и военно-прикладной направленности. К ним можно отнести военно-спортивные игры, военно-технические кружки, тактико-строевые занятия, секции по военно-прикладным видам спорта и т.п.

Третья группа представлена комплексно-комбинированными интегрированными формами и является наиболее перспективной и продуктивной для эффективного решения задач военно-патриотического воспитания (синтез теоретических и практико-прикладных компонентов). К ней относятся: оборонно-спортивный ла-

герь, учебно-полевые сборы, школы будущих командиров, патриотические клубы и объединения.

Неотъемлемым компонентом для конструктивного решения воспитательных задач является использование системы материально-технических, образовательных, организационных средств в их тесной взаимосвязи.

Система патриотического воспитания граждан Республики Беларусь будет действовать результативно только при наличии соответствующих кадровых, научно-методических, финансово-материальных, организационно-педагогических и правовых условий. В связи с этим существует направленность на корректировку деятельности, обеспечивающей процесс воспитания по следующим направлениям: информационно-разъяснительное; научно-теоретическое; программно-методическое, организационно-кадровое и соответственно педагогическое и методическое обеспечение; координация деятельности всех задействованных организаций; использование средств массовой информации; финансирование.

В современном белорусском государстве, являющемся гарантом внутренней стабильности и внешней независимости нашего народа, возникает объективная потребность в формировании патриотического мотивационного фона, своего рода идеологического поля, без которого невозможно дальнейшее устойчивое развитие Республики Беларусь. Важнейшим аспектом данного процесса должно стать военно-патриотическое воспитание молодежи на основе традиционных ценностей нашего народа.

Заключение. Исследование опыта практической работы по воспитанию гражданственности и патриотизма у детей и молодежи показывает, что любая ее форма может дать хороший результат, если воспитатель работает профессионально, проявляет творческую инициативу и креативность. В случае, когда отсутствует шаблонный подход, даже самая обычная, традиционная форма реализуется в жизни ярко и интересно.

Список литературы

1. Лутовинов В.И. Концепция военно-патриотического воспитания молодежи / В.И. Лутовинов, А.Н.Выршиков, Ю.А.Ленев, И.И.Мельниченко // Материалы секций XV Международных Рождественских образовательных чтений «Военно-патриотическое воспитание молодежи» – Москва, 2007. – С.195.

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

История человеческого общества показала, что решающим фактором социальной жизни являются «динамические силы» людей: культура мышления, способности, интеллектуальные и практические умения, цели жизнедеятельности.

Таким образом, особую актуальность приобретают вопросы, направленные на изучение, анализ и проектирование оптимальных условий организации образовательного процесса, ориентированного на формирование творческих потенций личности на ранних ступенях возрастного развития.

В связи с этим целевым ориентиром нашего исследования выступило представление результатов теоретико-эмпирического исследования по разработке дидактической системы формирования творческого опыта учащихся.

Материал и методы. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: теоретический анализ литературы; изучение и обобщение педагогического опыта; педагогическое моделирование; опросно-диагностические (анкетирование, тестирование); обсервационные (педагогическое наблюдение); праксиометрические (анализ продуктов деятельности).

Результаты и их обсуждение. Анализ учебного процесса в начальной школе позволяет констатировать, что в процессе обучения, активного усвоения способов предметно-практической деятельности формируется творческое начало в отношении субъекта к миру. Но для того, чтобы этот процесс проходил наиболее успешно, необходимо создать такие условия, в которых учебная деятельность будет ориентирована на творческий процесс, т.е. будет учить творчеству.

Школьное образование наряду с познавательной функцией (передачей ребенку научных знаний об окружающей действительности, а также вооружение его методами научного познания), должно реализовывать и психологическую функцию (формирование субъективного мира личности).

Необходимым условием развития личности ребенка является усвоение им знаний умений, навыков и привычек, определяющих ее подготовленность и опыт. Личный опыт – это индивидуальная культура, приобретенная в процессе обучения, через которую индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества. Опыт личности вряд ли справедливо ограничивать только знаниями, умениями, навыками и привычками. Опыт личности необходимо рассматривать и еще в одной плоскости, в которой вычленяются такие узловые совокупности знаний, умений и привычек, как познавательные, коммуникативные, эстетические и другие качества личности.

Применительно к задачам творческого развития ребенка это означает, что целью образовательного процесса является не просто усвоение школьного курса, а формирование опыта творческой деятельности ребенка. Исходя из данных положений дефиниция «*опыт творческой деятельности*» трактуется нами как «...психическое образование, формируемое в учебно-творческой деятельности и определяющееся владением ребенком совокупностью приемов творческой деятельности, т.е., в конечном итоге, способностью самостоятельно выполнять предметно-преобразовательные действия; наличием в эмоциональном фонде ученика

переживаний радости, вызванных восприятием себя творчески продуктивной личностью, сформированностью отношения к учению как к творческой деятельности».

Проводимое нами исследование осуществлялось на уроках чтения.

Исходными положениями при формулировке основных принципов построения содержания речевой деятельности явились следующие: обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых ребенком знаний; ребенок может участвовать в учебно-творческом процессе как субъект лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним учебно-творческих задач.

Из таких посылок следует, что в качестве предмета усвоения школьниками с самого начала наряду с теоретическими знаниями должна быть выделена система приемов творческой деятельности. В содержание понятия «*прием творческой деятельности*» мы включаем тот способ самостоятельного выделения ребенком различных сторон познаваемого объекта, позволяющих дошкольнику в процессе речевой деятельности осуществлять предметно-преобразовательные действия и находить новые способы решения учебно-творческих задач.

В результате теоретического анализа вопросов формирования творческой деятельности и восприятия художественного произведения школьниками мы пришли к следующей дидактической модели, являющейся основой для построения системы работы по формированию у детей умений воссоздавать художественные образы. Суть модели в следующем. Как известно, деятельность человека соотносится с определенными потребностями. В нашем случае творческая деятельность развивается и формируется на основе потребности ребенка в познании окружающей действительности, в новых впечатлениях, в самовыражении. Ядром творческого процесса является воображение. На активность протекания последнего заметное влияние оказывают специфичность содержания видов деятельности и эмоционально-чувственное отношение ребенка к действительности. Потребность в творчестве и побуждает школьника, прежде всего к овладению такими приемами деятельности, которые помогут в решении учебно-творческой задачи. Следовательно, основными целевыми ориентирами в работе педагогов становятся: обогащение эмоционально-чувственного отношения к действительности: организация целенаправленной творческой деятельности; формирование потребности в новых впечатлениях, в самовыражении.

Кроме того, оптимальным условием, обеспечивающим интенсивное формирование творческого опыта при решении учебных заданий, выступает планомерное, целенаправленное предъявление их в системе, отвечающей следующим требованиям:

- строиться преимущественно на междисциплинарной, интегративной основе и способствовать развитию психических свойств личности;
- подбираться с учётом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковым;
- вести к формированию следующих важнейших характеристик творческих способностей: беглость мышления, гибкость ума, оригинальность, любознательность, умение выдвигать и разрабатывать гипотезы.

В основу цикла экспериментальных занятий нами положено требование органичного единства учения и самостоятельности детей.

Это требование в значительной мере и определило специфику организации занятий. В основе их проведения лежит *креативная ситуация*. Её цель обеспечить

условия для овладения каждым ребенком приемами создания художественного образа, создать предпосылки для рождения ребенком личного творческого результата.

Наиболее благоприятные условия для развертывания креативной ситуации возникают в коллективно-распределительной деятельности, направленной на решение учащимися творческих заданий различного характера

Заключение. Опыт творческой деятельности – голографичен по содержанию и функционированию, так как является результатом и механизмом становления личности. Педагогическим условием эффективности формирования опыта творческой деятельности является личностно – деятельностное взаимодействие учащихся и педагога, осознание взаимодействия как сотворчества. При таком подходе усиливаются как организаторская функция педагога, так и функция ученика в выработке навыков организации самостоятельной творческой деятельности.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

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

Переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала страны. Это привело к существенному усилению интереса к фундаментальным научным разработкам, направленным на выявление психологических закономерностей и механизмов развития одаренности, а также к практико-ориентированным исследованиям, их апробации и внедрению разрабатываемых методов поиска, обучения и развития одаренных детей.

На основании анализа государственной политики Республики Беларусь, практической деятельности учреждений образования можно утверждать, что в стране сформирована и успешно реализуется система работы с одаренной молодежью. Однако при работе с одаренными детьми возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов деятельности, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного обучения и образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, подготовленных к работе с одаренными детьми.

Целью статьи является изучение условий для развития потенциальной одаренности учащихся как предпосылки становления и развития творческой личности.

Материал и методы. Для реализации цели исследования, нами были использованы теоретические (анализ литературы по проблеме исследования), наблюдательные (педагогическое наблюдение), изучение и обобщение опыта педагогов внешкольных учреждений.

Результаты и их обсуждение. Одной из наиболее важных задач современной социально-психолого-педагогической практики является создание необходимых условий для эффективного развития одаренных детей, их способностей и творческого потенциала. На наш взгляд значительными возможностями для этого располагают внешкольные учреждения: кружки, секции и объединения, в которых учитывается главный принцип работы с одаренными и талантливыми детьми – индивидуального подхода. Еще В.А.Сухомлинский говорил о том, что наиболее интенсивное развитие творческой и социально-полноценной личности происходит не на уроке в школе, а в сфере свободного выбора общения, труда, любимых занятий, игр, деятельности.

Характерной чертой внешкольной работы является создание общности детей и взрослых на принципах взаимодействия, партнерства, сотрудничества с целью самоутверждения младших школьников, оказания им помощи в выявлении и реализации склонностей и интересов, стимулирования творческой активности.

Внешкольный социально-педагогический процесс характеризуется динамизмом, разнообразием форм и методик, ориентацией на личность ребенка и педагога, их интересы, потребности и потенциал.

Формирование и развитие творческих способностей учащихся – основная цель воспитательной деятельности учреждений внешкольного образования и воспитания. Реализация указанной цели обеспечивается направленностью на практическую деятельность одаренного ребенка, которая достигается через: овладение исследовательскими умениями, создание ситуации успеха и поощрение творческого поиска, многообразие видов деятельности в кружке, организацию общения сверстников, нацеленность на конечный результат творческой деятельности в кружке.

Для обеспечения целенаправленной работы учреждений внешкольного образования и воспитания по выявлению и развитию способностей детей, мы предлагаем создать центры социологических исследований. Цель которых – систематическое изучение интересов учащихся, бюджета их свободного времени. Базой данных должна стать система психолого-педагогических знаний, инновационных методов обучения, методов диагностики личности и коллектива.

Большое значение имеет также создание во внешкольных учреждениях системы учебно-методического обеспечения работы с одаренными детьми, которая представляет собой взаимосвязь образовательно и воспитательно значимых компонентов, обеспечивающих эффективность процесса обучения и оптимальность развития одаренных детей.

Мысль о том, что содержание учебной деятельности одаренных детей должно иметь ряд отличий от содержания образования большинства их «нормальных» сверстников, вряд ли может вызывать сомнения. Одаренные дети, существенно отличаясь между собой, обладают при этом некоторыми общими особенностями, которые нельзя не учитывать при разработке содержания образования. Этот подход полностью оправдан в условиях разработки содержания социально-педагогического процесса во внешкольных учреждениях.

Выявление явно или потенциально одаренных детей и создание специальных педагогических технологий, которые помогают детям адаптироваться не только в предметнотворческой деятельности, но и в конкретных ситуациях общения, возникающих в классе и в различных творческих объединениях, повседневной жизни способствуют развитию у ребенка плодотворных отношений к учебной деятельности, к себе и окружающим.

В силу разных вариативных педагогических обстоятельств одаренные дети чувствуют определенного рода дискриминацию. Только психолого-педагогическая компетентность учителя, которая проявляется в индивидуально-личностном подходе и распознавании ученика, своевременная диагностика позволяет открыть талантливого ребенка, правильно его «прочитать» и организовать взаимодействие с ним как в рамках учебного процесса, так и во внешкольных учреждениях.

Мы полагаем, что повышению эффективности работы с одаренными детьми во внешкольных учреждениях может способствовать соблюдение следующих педагогических условий:

- умственная деятельность ребенка должна протекать на фоне ярко выраженных эмоций радости, удовольствия, интеллектуального восторга;
- жизненные впечатления одаренных детей должны приводить к оптимистическому отношению к жизни;
- фантазирование в младшем школьном возрасте позволяет широко практиковать в работе с одаренными детьми дифференцированные задания, включающие конструирование ассоциаций, смелых аналогий, ярких метафор, загадок, сюжетов сказок;
- в структуре занятий по учебно-творческой деятельности обязательными компонентами должны быть анализ, составление внутреннего плана действия, рефлексия;
- творческий характер учебной деятельности необходимо сочетать с функционированием различных видов художественного, социального, научного, технического творчества;
- индивидуальный подход в работе с одаренными детьми состоит в обязательном учете направленности их интересов.

Внешкольные учреждения, работающие с одаренными детьми, способствуют более полному раскрытию способностей и возможностей таких детей. Они осуществляют выход за пределы содержания образования, формируют потребность в творческом восприятии мира и осмыслении своего места в нем.

Заключение. Таким образом, внешкольные учреждения призваны вовремя определить интересы и склонности ученика, создать условия для углубления и развития его способностей, занятий любимым делом, помочь каждому ребенку осознанно войти в сферу трудовых отношений.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОСИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА)

*О.В. Данич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Напряженный ритм современной жизни постоянно ставит перед человеком множество разнообразных, зачастую принципиально важных задач, требующих очень быстрого и нестандартного реагирования. Поэтому сегодня очень важны креативные и неординарные способы решения проблем, а также востребованность людей, умеющих мыслить нестандартно, творчески. Чтобы быть успешным во взрослой жизни, очень важно развивать неординарность мышления ребенка как можно раньше, и тогда перед ним откроется мир больших возможностей в самореализации, откроется потенциал для успешного продвижения по карьерной лестнице, в том числе. Это и обусловило актуальность нашего исследования.

Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития внесли такие исследователи, как Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, Н.Ф.Талызина, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, И.С. Якиманская и др. Хотя данная проблема достаточно обстоятельно рассматривается в психолого-педагогической и методической литературе, но в практике современной школы должного внимания не получила. Творческий потенциал уроков гуманитарного цикла, в частности, уроков русского языка остается реализованным не полностью. Не вызывает сомнения тот факт, что высокий уровень речевого развития человека напрямую влияет на развитие интеллекта в целом. Поэтому важнейшей задачей

школьного педагога является организация многоаспектной работы над речью детей, формированием речевой культуры всеми возможными средствами. Одним из таким достаточно эффективных средств и является работа над осмысленным, грамотным употреблением фразеологизмов в речи. Целью нашего исследования избрали освещение некоторых аспектов методики работы над фразеосистемой русского языка в начальной школе.

Материал и методы. Данное исследование осуществлялось на фразеологическом материале русского языка, предлагаемом для изучения младшими школьниками в рамках действующей учебной программы. Методами исследования мы избрали следующие: теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме; эмпирическое обобщение; психолого-педагогическое наблюдение, тематический опрос; количественный и качественный анализ результатов.

Результаты и их обсуждение. Исходным тезисом нашего исследования является предположение, что регулярная многоаспектная работа над фразеологизмом поможет существенно активизировать мыслительные процессы младшего школьника, «спровоцировать» развитие образного мышления и сформировать привычку креативно реагировать на нестандартные учебные ситуации. Под многоаспектным наблюдением мы понимаем использование различных заданий в совокупности: развернутое комментирование, замена синонимами, включение в заданный контекст, выбор идиомы в обусловленной ситуации, самостоятельное определение ситуаций.

Как мы уже отмечали, работа над фразеологией дает наибольший эффект, если изучение фразеологизмов будет проходить в определенной системе, учитывающей программу, возрастные особенности, уровень подготовки учащихся, преемственность и последовательность в изучении фразеологических единиц. Исходя из последовательности усвоения слов, выделенной М.Р.Львовым [1, с.387], определим ступени овладения фразеологизмами в начальных классах:

1) ученик понимает фразеологизм в контексте, может даже употребить его в пересказе, но он не наполнен ясным, конкретным содержанием (т.е. ученик догадывается о его значении из содержания текста); 2) ученик знает фразеологизм, правильно понимает его значение в тексте и вне его, но в собственной речи не употребляет; 3) ученик не только знает фразеологизм, но и употребляет его в собственной речи, т.е. включает его в контекст - это означает, что фразеологизм усвоен активно; 4) ученик может разграничивать словосочетания в прямом и переносном значении, умеет заменять фразеологизмы в тексте адекватными значениями прямого неметафорического значения, подобрать к фразеологизму синоним.

На всех перечисленных ступенях предусматривается систематическая работа над лексическим значением фразеологических выражений, точностью их употребления в речи.

В данном аспекте можно предложить следующие задания:

1. Заменить фразеологизмы словами (отвечающими на вопрос «Как?»), близкими по смыслу глаголами и т.д., например: Замените фразеологизмы словами, которые отвечают на вопрос «Как?».

Капля в море (мало), в темпе (быстро), без сучка и задоринки (хорошо), день заднем (постепенно), как снег на голову (неожиданно), на скорую руку (быстро).

2. Прочитайте предложения. Какое из предложений, по вашему мнению, является более выразительным, образным? Объясните, почему вы так считаете.

Пирог у бабушки сегодня получился пальчики оближешь. – Пирог у бабушки сегодня получился вкусный.

Мишу учительница своими словами растоптала в лепёшку. – Мишу учительница своими словами унизила.

У отца на работе большие проблемы, поэтому он не в духе. – У отца на работе большие проблемы, поэтому он злой.

3. Подобрать фразеологизмы к предложенным житейским ситуациям.

Например: Какие фразеологизмы мы употребляем, когда говорим:

- о тесноте в помещении, когда в маленькой комнате или транспорте находится очень много людей;
- о полной тишине;
- о том, кто оказался в смешном положении;
- об удачливом, счастливом человеке;
- о том, кто сам не пользуется чем-то и другим не позволяет.

Для справок: *собака на сене; как селедок в бочке; слышно, как муха пролетит; сел в калошу; родился в рубашке.*

4. Упражнения, способствующие усвоению младшими школьниками категориального признака фразеологизма – устойчивости.

1). Прочитайте. Какие из фразеологизмов записаны правильно? В каких фразеологизмах имеются ошибки? (*Под лежащее бревно вода не течет, каждый петух знает, идти куда попало, заливать кукушкой, брать свои слова обратно, непочатый край, погружаться в глубокий сон, ежовые варезки*). Исправьте ошибки и запишите фразеологизмы.

2). Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова. Объясните ваш выбор.

Бросаться в ... (глаз, глаза); ... заблестели (сапоги, глаза); Моя хата с ... (краю, конца); ... лето (желтое, красное); Плясать под нашу ... (гитару, балалайку); Как воды в ... набрал (уши, рот); Уморить ... (холодом, голодом); Расте не по дням, а по ... (часам, минутам); Поджилки ... (заколотились, затряслись); Кусок в ... не лезет (горло, рот).

Использование предложенных нами некоторые виды заданий помогут обогатить, поднять на новую ступень культуру речи учащихся, научить использовать богатство русской фразеологии.

Заключение. Таким образом, в изучении фразеосистемы основополагающим является то, что следует опираться не на структуру фразеологизма, а на его семантику, причем учитывать следует все типы информации, заложенные в многокомпонентной модели значения данных языковых единиц. Данный тип работы, регулярно предлагаемый младшим школьникам, внесет свою лепту в формирование творчески мыслящей личности ребенка.

Список литературы

1. Методика преподавания русского языка в начальных классов: уч. пособ. для студентов пед. учебных заведений / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская [и др.], под общ. ред. М.Р.Львова. — М.: Издательский центр “Академия”, 2000. — 472 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В соответствии с государственной программой «Одаренные дети» (2002) современная система непрерывного образования уже с дошкольного возраста ориентирована на проблему формирования отдельной личности, создание благоприятных условий для проявления и развития индивидуальности каждого, обеспечение его личностного роста.

Выявление и обучение одаренных детей для современного образовательного пространства – проблема новая и весьма актуальная, требующая серьезной переориентации концепции образования не только в дошкольных учреждениях и школах, но и в системе подготовки педагогических кадров в вузах и специальных учебных заведениях.

Особое место в перестройке системы образования дошкольников занимает процесс выявления и развития способности и одаренности в области изобразительной деятельности. Развитие творческих способностей – это длительный процесс, обеспечивающий развитие индивидуальности ребенка, становление и совершенствование его эстетического сознания. Сформированность эстетического сознания, конечно, зависит от способностей и одаренности ребенка, профессиональных и слаженных действий со стороны педагогов и родителей, предметно-пространственной среды.

Как справедливо заметил известный психолог Л.С. Выготский, «первым требованием воспитателя является совершенно точное знание наследственных форм поведения, на основе которых требуется надстраивать личную сферу опыта. И вот здесь это знание индивидуальных различий выступает с особой силой».

Цель данной статьи – раскрыть особенности подготовки студентов педагогического факультета специальности «Дошкольное образование» к работе с художественно одаренными детьми дошкольного возраста.

Материал и методы. Исходя из новой концепции современного образования очевидно, что процесс подготовки специалистов для дошкольного образования должен включать изучение современных методик и технологий, связанных с выявлением и поддержкой талантливых, одаренных детей. Материалом для проведенного исследования послужила учебная программа «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста», в которую нами был включен специальный раздел методики «Диагностика и развитие художественной одаренности дошкольников в изобразительной деятельности».

В работе использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов исследования: теоретико-методологический анализ педагогической, психологической, методической литературы; эмпирические методы (изучение документов и результатов практической деятельности, педагогическое наблюдение, рисуночные тесты).

Результаты и их обсуждение. Материал для изучения раздела объединен в несколько блоков. Первый блок включает изучение специальной психолого-педагогической литературы по данной проблеме. Студенты знакомятся с теоретическими положениями и результатами исследований известных исследователей по вопросам детской одаренности, художественных способностей и их развития в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Н.С.Лейтеса,

С.Л.Рубинштейна, Л.А.Венгера и др., пишут рефераты, готовят сообщения проблемного характера, знакомятся с механизмами модернизации образования с одаренными детьми.

Второй блок включает изучение студентами содержания авторских программ по работе с одаренными детьми по изобразительной деятельности, знакомство с новыми технологиями художественного образования детей дошкольного возраста. Студенты проводят сравнительный анализ таких программ. Нами отобраны программы «Развитие» и «Одаренный ребенок» центра Л.А.Венгера, «Гармония» Д.Воробьевой, «Синтез» А.Тарасовой, программа «Росток» А.Шестаковой, программа Т.Н.Дороновой «Радуга», программы «Детская одаренность» Р.Г.Казаковой. Студенты также знакомятся с авторской методикой И.И. Васильевой «Сотворчество».

Следующий блок посвящен изучению студентами диагностических методик и их использованию в работе с детьми дошкольного возраста. Данный блок состоит из двух частей. Первая часть – это знакомство с такой формой диагностики, как тестирование. Тестирование относится к разовой методике. Студенты знакомятся с методикой организации и проведения следующих тестов: №1. Тест: «Незаконченные рисунки» (авторы Я.Л.Коломенский и Е.А.Панько) Цель: Выявить невербальные творческие способности, уровень изобразительных способностей, активность процесса воображения); №2. Тест: «Нарисуй картинку» (автор П.Торренс) Цель: Выявить оригинальность мышления, уровень изобразительных способностей; №3. Тест: «Повторяющиеся фигуры» (автор Дж. Гилфорд) Цель: Проверить способность к продуцированию множества разнообразных ассоциаций, оригинальность мышления в изображениях.

Особенно эффективным среди указанных тестов является тест П.Торренса, так как он предназначен для исследования одаренности со скрытым творческим потенциалом, который не всегда обнаруживается при использовании других методик.

Вторая часть диагностических методик – это долговременные наблюдения. Студенты изучают методические комплексы Д.Б.Богоявленского, В.А.Петровского. К.В.Тарасовой, знакомятся с методикой развития творческих способностей О.М.Дьяченко, учатся составлять карту наблюдений для диагностики и развития одаренности детей в изобразительной деятельности: от выявления природных задатков в различных видах изобразительной деятельности к раскрытию одаренности, талантливости. Задания этого блока студенты разрабатывают и апробируют во время производственной педагогической практики.

Следующий блок включает в себя разработку системы творческих заданий для каждого вида изобразительной деятельности, а также тренировочные упражнения, направленные на развитие зрительной памяти, внимания, наблюдательности, воображения, фантазии, цветовосприятия, формообразования, на совершенствование технических навыков в работе с различными материалами и др. Студенты изготавливают и подбирают дидактический материал для этих упражнений, а также различный наглядный материал для проведения творческих занятий., учатся организовывать зону для самостоятельной изобразительной деятельности дошкольников. На этом же этапе студенты должны познакомиться с правилами организации предметно-развивающейся среды дошкольного учреждения. Важно, чтобы студенты освоили методику организации и проведения различных видов выставок детского творчества (групповых, коллективных, индивидуальных), так как именно выставки являются важным стимулом для развития детского творчества. Выставки, как правило, позволяют детям продемонстрировать личный твор-

ческий продукт и получить признание у зрителей. На данном этапе студенты могут также познакомиться с работой специальных учреждений образования с одаренными детьми по изобразительному искусству.

Заключение. Таким образом, подготовка студентов педагогического факультета к работе с художественно одаренными детьми является многокомпонентной, ступенчатой и позволяет научить студентов увидеть и оценить природные, индивидуальные задатки каждого ребенка, а также приобрести знания, умения и навыки развивать и совершенствовать имеющийся у ребенка творческий потенциал.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. Для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – С.120.
2. Доронова Т.Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей. – М., 2000.
3. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков\под ред. Н.С.Лейтеса. –М., 1996. – С. 150.
4. Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений \ Под. Ред.О.М.Дьяченко. – М., 1999.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ СУБЪЕКВИЗАЦИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

*М.Ф. Кунтыш, И.В. Ермольчик
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблема работы с одарёнными детьми в наше время актуальна и одновременно очень сложна. С одной стороны, растёт потребность общества в неординарной творческой личности. С другой стороны, не секрет, что большинство белорусских школ ориентировано на «среднячков», на то, чтобы слабоуспевающие учащиеся смогли освоить базовый уровень. Именно им зачастую педагог вынужден уделять большее внимание на уроках, что нередко негативно сказывается на отношении одарённых детей к изучаемому предмету, поскольку они не могут в полной мере раскрыть свои способности.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что обучение русскому языку средствами субъективизации позволяет значительно раскрыть потенциал сильных учеников, при этом без ущерба для остальных учащихся, для которых процесс овладения русским языком тоже будет интересным, увлекательным и очень эффективным.

Субъективизация предполагает качественно новую роль школьников в организации и осуществлении учебной деятельности – их прямое и непосредственное участие в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока [1, 11]. В соответствии с данной методикой учащимся передается часть функций учителя. В практическом плане это означает, что школьники сами формулируют тему и цель урока, определяют виды и содержание своей учебной деятельности на всех или отдельных его структурных этапах, принимают активное участие в овладении новым учебным материалом, сами делают выводы и обобщения. Одарённые дети в процессе такого рода деятельности могут в большей мере на себя брать «роль учителя», нежели остальные учащиеся.

Целью исследования стало изучение особенностей использования приема субъективизации на уроках русского языка в начальной школе, а также разработка комплекса упражнений, ориентированного на приобретение учащимися знаний, умений и навыков в области орфографии, морфологии, словообразования в единстве с обогащением словарного запаса, развитием речи, формированием интереса к родному языку.

Материал и методы. Разработан комплекс упражнений в контексте методики субъективизации, который включает в себя следующие виды заданий: восстановление слов в тексте по имеющимся орфограммам; восстановление слов в тексте по схемам, отражающим их морфемный состав; восстановление текста по таблицам. Использовались следующие методы исследования: теоретическое изучение, анализ лингвистической и методической литературы по проблеме работы на уроках русского языка в контексте методики субъективизации; изучение и анализ учебных программ; опытно-экспериментальная проверка на базе ГУО «Гимназия №5» г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. Наше исследование проводилось в три этапа: констатирующий (дал нам представление об уровне знаний учащихся в области орфографии и умении применять знания на практике, учитывая морфемную структуру слова и правила орфографии); формирующий этап (был построен в соответствии с требованиями методики субъективизации); контрольный этап (был проведён с целью выявления эффективности использования предложенного комплекса упражнений).

На констатирующем этапе для выявления уровня знаний учащихся нами была выбрана методика объяснительного диктанта. Применение именно этого вида проверки знаний школьников неслучайно: при помощи объяснительного диктанта мы смогли не только оценить грамотность учащихся, но и выявить, насколько хорошо дети могут обосновать свой выбор в написании орфограмм. На этом этапе мы обратили внимание, что у детей в разной степени развита орфографическая зоркость: кто-то сразу определяет слабые позиции, а кто-то в принципе не осознаёт понятие позиции (слабой и сильной). Объяснение же выбора буквы вызывает затруднение у всех без исключения детей.

На формирующем этапе нами был внедрён ряд упражнений для работы над текстом в методике субъективизации. С этой целью мы использовали три вида деятельности учащихся с текстовыми упражнениями, предложенными в методике [2, 15].

На контрольном этапе в качестве проверки знаний учащихся нами снова была применена методика объяснительного диктанта с теми же критериями оценки. Изменён был лишь текст (взят другой). Это обусловлено тем, что за год дети изучили много нового материала, познакомились с новыми орфограммами. Текст, который мы использовали на этапе констатации, был бы слишком лёгким для того уровня знаний, которого дети достигли к моменту проведения контрольного этапа нашего исследования.

При сравнении полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальном классе мы получили данные, которые показали, что использованная нами в учебном процессе методика субъективизации позволила повысить уровень грамотности и оказала плодотворное влияние на развитие речи школьников. Наиболее положительное влияние работа в русле методики субъективизации оказала всё же на одарённых детей, которые, почувствовав возможность «заменить» учителя, значительно повысили свою самооценку, что повлекло за собой их большую активность и стремление к получению новых знаний и творческому проявлению своей личности.

Заключение. Таким образом, можно утверждать, что методика субъективизации позволяет, значительно дифференцируя задания, развивать интеллектуальные способности как одарённых, так и слабоуспевающих учащихся, дает возможность сильным ученикам в полной мере проявить свои аналитические и творческие способности.

Список литературы

1. Бакулина, Г.А. Обучения русскому языку средствами субъективизации/ Г. А. Бакулина// Русский язык в школе. – 2002. – №1. – С.10-17.
2. Бакулина, Г.А. Средства субъективизации в работе с текстовыми упражнениями/ Г. А. Бакулина// Русский язык в школе. – 2005. – №3. – С.11-17.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ БЛОКОВ ДЬЕНЕША

З.К. Левчук

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Одной из задач дошкольного образования является развитие детей, формирование их креативности. Парадигма всеобъемлющей креативности сменяет мировоззренческие парадигмы прошлого. Объясняется это необходимостью адаптации человека к постоянно обновляющимся условиям жизни в 21-м веке. При этом под креативностью мы понимаем «творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности» [1, 266]. Одним из направлений формирования креативности детей дошкольного возраста является их математическое развитие.

Цель нашего исследования – оказать помощь воспитателям дошкольных учреждений в организации работы по формированию креативности детей в процессе применения блоков Дьенеша.

Материал и методы. Для реализации цели исследования использовались труды педагогов, психологов, методистов. Работа выполнена с применением методов сравнительно-сопоставительного анализа и обобщения научной литературы, а также эмпирических методов.

Результаты и их обсуждение. Под креативностью в узком значении слова понимается дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта [1, 133]. Содержание образовательной области «Элементарные математические представления» позволяет предлагать детям поливариантные задания на материале применения блоков Дьенеша. Это способствует созданию креативной образовательной среды в дошкольных учреждениях, развитию свойств и качеств математического мышления ребёнка и его способности к математическому познанию действительности» [2, 44].

А. А. Столяр подчеркивал, что одним из направлений «современной концепции обучения самых маленьких детей не менее важным, чем арифметические операции, для подготовки их к усвоению математических знаний является формирование логического мышления» [3, 277]. При этом результатами математического развития воспитанников являются: сформированные у них приёмы умственной деятельности - анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация); умения строить индуктивные и дедуктивные рассуждения;...,целенаправленность, организованность, активность, критичность матема-

тического стиля мышления [2, 46-47]. То есть математическое развитие детей обеспечивает их личностное совершенствование, что в сочетании с нравственным воспитанием служит формированию креативных способностей воспитанников дошкольных учреждений.

Дошкольники с высоким уровнем математического развития быстрее запоминают материал, уверены в своих силах, легче адаптируются в любой обстановке, лучше подготовлены к школе. К 5-7-ми годам ребенок на элементарном уровне в состоянии овладеть приемами логического мышления, умениями строить умозаключения при условии целенаправленной организации использования креативной образовательной среды.

Исследование показывает, что большое значение имеет применение логических блоков Дьенеша. Золтан Дьенеш - всемирно известный венгерский математик, создатель авторской методики обучения детей, в основе которой лежит использование логических блоков, которые представляют собой набор из 48-ми геометрических фигур. В зависимости от игровой ситуации блоки называются различными объектами из окружения детей: цветы, грибы, машинки и др.

Для формирования приема сравнения, направленного на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями, педагог помогает воспитаннику овладеть умением выделять свойства объекта на основе сопоставления его с другим объектом. С этой целью задается признак, например, дать Зайчику все большие «морковки». Сначала детьми проверяется наличие или отсутствие этого признака у каждого элемента множества блоков, а затем они выделяются и объединяются в группу по признаку «большие».

Формированию умения определять общие и отличительные признаки сравниваемых объектов служит сравнительный анализ выделенных свойств и нахождение их отличия и общих свойств. При этом сначала определяются общие свойства у двух предметов, а затем – у нескольких. С этой целью дети рядом с большим красным квадратом ставят большой красный круг и доказывают, по каким признакам эти фигуры не «дружат» или «дружат». Выполнение таких поливариантных заданий развивает креативность детей, так как обеспечивает разнонаправленность поиска и доказательства правильности выхода из одной и той же ситуации.

Блоки Дьенеша помогают формировать умение отличать существенные и несущественные признаки объекта. Например, собирая для Зайки все треугольники-морковки разного цвета, показываем, что общим и существенным признаком является форма, а общим, но не существенным признаком всех треугольников является цвет.

В соответствии с наиболее существенными признаками выполняется классификация – мысленное распределение предметов по классам. Классификация предполагает использование приемов сравнения и обобщения, т.е. мысленного объединения предметов или явлений по их общим и существенным признакам.

Для овладения этими приемами сначала формируется умение относить конкретный предмет к заданной группе и выделять из общего понятия единичное. Поэтому дети на занятиях по формированию элементарных математических представлений с помощью блоков Дьенеша овладевают обобщающим словом «многоугольники», затем треугольник относят к группе многоугольников или выделяют из общего понятия многоугольников единичное, например, квадрат.

Классификация предполагает умение распределять предметы по группам. Предметная деятельность с блоками Дьенеша позволяет раскладывать их по форме, размеру, цвету, толщине. Для обеспечения креативного подхода классификацию можно проводить не только с заданием основания, но и с поиском основания

детьми. В этом случае педагог сообщает количество групп, на которые следует разделить множество предметов.

Блоки Дьенеша позволяют учить детей систематизировать объекты – располагать их в определенном порядке, устанавливать между ними последовательность. Большое значение при выполнении систематизации имеет сериация объектов, т.е. построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку (протяженности, массе, интенсивности окраски и др.).

Для осуществления сериации сначала формируется умение находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и расположенных в одном ряду. Более сложным является формирование умения находить закономерность расположения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков. С этой целью дети строят дорожки для сказочных героев из блоков, отличающихся по форме и количеству, или количеству и размеру, цвету и толщине и др.

Заключение. Таким образом исследование показывает, что большое значение в формировании креативности детей дошкольного возраста имеет специальная работа по применению блоков венгерского ученого Дьенеша, способствующая овладению приемами логического мышления, математическому развитию воспитанников дошкольных учреждений.

Список литературы

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720с.
2. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400с.
3. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др.; Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНДИВИДУАЛЬНАЯ МУЗЫКА» У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н.В. Новикова

Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова

«Музыка» в младших классах является обязательным учебным предметом. Целостно воздействуя на личность, музыкальное искусство формирует мироощущение, мировосприятие и мировоззрение растущего человека. В процессе изучения предмета учащимися усваивается комплекс музыкальных знаний, умений и навыков, формируется ценностное отношение к музыке и жизни, происходит приобщение к разнообразным способам музыкальной деятельности, раскрывается творческий потенциал личности.

Музыкальное образование учащихся колледжа носит комплексный характер и включает в себя организацию и проведение учебного процесса по учебным дисциплинам «Индивидуальная музыка», «Музыка» и «Методика музыкального воспитания».

Умение играть на музыкальном инструменте имеет большое значение в работе учителя начальных классов, осуществляющего эстетическое воспитание учащихся

средствами музыки. Индивидуальное обучение игре на музыкальном инструменте раскрывает более широкие возможности музыкального развития учащихся, целенаправленной подготовки их к профессиональной деятельности.

Материал и методы. Материалом для написания работы являлись учебные планы по специальности «Начальное образование», учебная программа по учебной дисциплине «Индивидуальная музыка». При исследовании данного вопроса использованы следующие методы: изучение учебно-программной документации, анализ педагогической деятельности преподавателей индивидуальной музыки колледжа, обобщение собственного практического опыта работы с учащимися.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с учебным планом обучение игре на музыкальном инструменте осуществляется в течение четырех лет. Занятия проводятся индивидуально с каждым учащимся один час в неделю.

Содержание учебной программы «Индивидуальная музыка» имеет практическую направленность – освоение школьного репертуара программы «Музыка» и репертуара внеклассной музыкальной работы, а также овладение необходимыми для этого навыками и умениями игры на музыкальном инструменте, вокально-хоровыми навыками.

С целью оптимизации образовательного процесса со второго года обучения предполагается параллельное усвоение школьного репертуара на уроках дисциплины «Музыка» и на индивидуальных занятиях по музыке. При этом обучение игре на музыкальном инструменте способствует активному развитию музыкального слуха и голоса, расширению диапазона, правильному интонированию. Важное значение приобретает также формирование координации между голосом и музыкальным сопровождением.

Работа над усвоением школьного репертуара и выразительностью его исполнения является необходимым условием овладения методикой музыкального воспитания: умением разбирать музыкальное произведение, показывать разученную песню, работать над выразительностью музыкального образа.

Школьный репертуар рекомендуется использовать с первых этапов обучения игре на инструменте. Сначала используются попевки, несложные мелодии песен в качестве упражнений для формирования навыков игры. Далее разучивается аккомпанемент песен. Сложный аккомпанемент рекомендуется облегчать.

Для активизации музыкального слуха учащихся и развития координации со второго курса вводится игра в ансамбле и чтение с листа произведений школьного репертуара. Одновременно используется и специальный педагогический репертуар, необходимый для расширения музыкального кругозора учащихся, успешного развития навыков игры на музыкальном инструменте.

К музыкальному исполнительству будущих учителей начальных классов предъявляются определенные требования. На первый план выдвигается приобретение профессиональных исполнительских навыков, гарантирующих надлежащее развитие учащегося, обеспечение разносторонней его подготовки к профессиональной деятельности, усвоение учащимся таких умений, которые позволяли бы ему определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Поэтому на первоначальном этапе обучения игре на инструменте следует решить целый ряд важнейших задач. К ним относятся:

1. Приобретение достаточных теоретических знаний.
2. Усвоение основ постановки, обеспечивающей свободу исполнительских действий.
3. Овладение определенными техническими навыками.
4. Приобретение элементарных навыков выразительного исполнения музыки.

Учебная дисциплина «Индивидуальная музыка» непосредственно связана с дисциплиной «Музыка», которая включает в себя задачу развития музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти. Достигается это пением по нотам специальных упражнений и мелодий с отсчетом рукой долей такта, пением гамм, определением интервалов на слух и т.д.

К сожалению, изучение учебной дисциплины «Музыка» начинается только со второго курса, поэтому первичное знакомство с элементами музыкальной грамоты происходит на занятиях индивидуальной музыки. Учащиеся ведут нотные тетради, конспекты. В них содержатся краткие сведения о музыкальной грамоте, гаммы, упражнения и пьесы, которые учащиеся записывают в ходе урока. В конце занятия предлагаются вопросы по пройденному материалу, музыкальные викторины, небольшие беседы, подробно комментируется задание на дом и проводится рефлексия.

При планировании своей работы, выборе репертуара обязательно нужно помнить об индивидуальном подходе к каждому учащемуся, о современных требованиях, предъявляемых к молодым специалистам. Необходимо знать вкусы и пристрастия своих учеников, психологические особенности, уровень музыкального развития. Занятия необходимо строить с учетом творческой инициативности и самостоятельности учащихся. Обучение должно основываться на исследовательском подходе, быть современным и актуальным.

Важным этапом в формировании профессиональной и общей культуры учащихся является контроль и самоконтроль за выполнением поставленных целей. В конце каждого семестра на комиссии индивидуальной музыки проводится прослушивание музыкального репертуара учащихся малыми комиссиями, после чего подводятся итоги учебно-воспитательной работы, обсуждаются достижения и недостатки, практическая подготовленность, намечаются мероприятия по её усовершенствованию, составляются новые планы индивидуальной работы.

Все этапы профессионального становления учащиеся проходят на педагогической практике, в ходе которой они овладевают формами, методами, опытом практической деятельности. Будущие педагоги применяют теоретические знания и практические навыки, планируют свою деятельность в реальных условиях учебно-воспитательного процесса.

Профессиональные знания и умения учащиеся с успехом применяют на внеклассных и внеурочных воспитательных мероприятиях в школе, детских оздоровительных лагерях, колледже, приобретают профессиональный опыт на пробных уроках. Многие учащиеся ведут уроки музыки на преддипломной практике.

Заключение. Как показывает практика музыкального образования, многие школы, прежде всего сельские, не имеют специалиста по музыке. Эту работу ведут учителя начальных классов. Даже при наличии специалиста учитель начальных классов по роду своей деятельности принимает большое участие в музыкально-педагогическом развитии своих учеников. Он стоит у истоков формирования личности ребенка и, в отличие от учителя музыки, оказывает ежедневное художественно-воспитательное воздействие на учеников.

Именно в начальной школе у детей закладываются основы музыкальных знаний и навыков, поэтому на учителя возлагается особая ответственность за музыкально-эстетическое развитие подрастающего поколения.

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ»

А.Е. Оксенчук

Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова

В современной текстологии давно пересмотрены подходы к понятию «текст». Однако учебный текст по-прежнему не исследуется как особый тип текста, а сводится к своим жанровым вариантам: *учебник, учебное пособие, методические рекомендации, лекция*. В связи с изменившимся условиям организации образовательного пространства, в котором большая часть учебной информации помещена в различные системы хранения (виртуальная среда, письменные линейные тексты) возникает необходимость в выборе современных подходов к понятию «учебный текст» как инвариантному для различных областей знания.

Цель нашей работы – определить подходы к понятию «учебный текст» и описать его разновидности с учётом современных прагматических подходов.

Материал и методы. Языковым материалом исследования были учебные тексты различных жанров. Они исследовались сопоставительным методом, при их анализе использовалась дистрибутивная методика.

Результаты и их обсуждение. Учебный текст является **вторичным** по своей природе, так как с разной степенью отчуждения отсылает к **претексту** (коммуникативной ситуации, ранее написанной монографии, статье). Он является в определённом смысле конструктом модели той или иной реально где-то существующей речевой ситуации. Следует различать **авторский текст** учебно-научного стиля речи, **текст учебной ситуации** и **профанные тексты** для обучения, которые выполняют инструментальную функцию. Каждый из перечисленных видов текстов имеет свои цели, функционально стилистическую специфику: лексико-семантическую и структурно-логическую базу.

Адресатом учебного текста – обучаемый субъект, максимально типизированный, поскольку такие личностные параметры этого воспринимающего не принимаются во внимание. Главной характеристикой адресата учебного текста является его ситуативная роль ученика, ориентированного на получение набора фактов из той или иной области знания, развивающего у себя способность к выполнению определённых мыслительных операций, формированию в целом профессиональной компетенции. От адресата письменного учебного текста требуется обратная связь на уровне выполнения директив автора, представителем которого в учебной ситуации является преподаватель. Этот представитель автора контролирует правильность решения поставленных задач путём выполнения различных упражнений.

Автор учебного текста тоже не совсем «живое» лицо: это некий тип, передающий знания о речевых профессиональных ситуациях и об объекте исследования. Цель автора учебного текста – сформировать навыки и умения по восприятию и пониманию различных ситуаций общения. Общая цель, стоящая перед автором высказывания – научить. Эта цель в модели учебной коммуникации является главным и определяющим фактором, воздействующим в конечном итоге на структуру и типологию учебного авторского текста. Реальный автор в этом случае не распространяется о своём мировидении или миропонимании, он не может реализовать своё личное отношение к ситуации. В его компетенции лишь его профессиональные знания, навыки и умения. В традиционном смысле автор учебного текста – отчуждаемый от своих профессиональных качеств субъект.

Основными жанрами учебного авторского письменного текста являются: *учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие, методические рекомендации, методические указания, учебный стандарт, программа, словарная статья, таблица, схема*. По ведущей функции *учебник, учебное пособие, словарная статья* – тексты **нормативные**; *учебный стандарт, программа, методические рекомендации, методические указания* – **указательные**; *таблица, схема* – **презентативные**; *учебно-методическое пособие* – переходные, **нормативно-указательные** (классификация Э.У. Гросс).

С учётом оценочно-функционального компонента (по Х. Шенберг) – всё это жанровые разновидности **познавательных** текстов. С учетом модели речевого акта *учебник, учебное пособие* – тексты **ассертивные**, тогда как *учебный стандарт, программа, методическое пособие (рекомендации, указания), словарная статья* – тексты **директивные** (классификация Р.Эккарда). С учётом целесообразности *учебник, учебное пособие* – это **информирующие** тексты, с точки зрения В. Шмидта, а *методические пособия, рекомендации, указания* – это тексты **активирующего** типа. По тематической структуре все эти жанровые разновидности учебного текста являются **политемными**.

Существенной особенностью учебных текстов являются не только способ построения и языковые характеристики, но и их природная **интертекстуальность**: в научном учебном тексте обязательны включения других, т.н. центонных текстов. Различные библиографические справки, прямые отсылки к другим текстам, цитация, реминисценции являются обязательными структурно-смысловыми компонентами, которые выполняют функцию аргументации или основания для сравнения, при этом указывается адрес претекста. Интертекстуальные элементы создают логико-смысловой и коммуникативный фон текста, объединяют данный текст с другими научными текстами этой тематики в метатекст. Автор таким образом «отправляет» адресата к другим текстам, обеспечивая тем самым формирование его фоновых знаний.

Письменный учебный текст является односторонним по своему воздействию, дисконтактным, по языковому коду – сугубо вербальным. Он не отображает ситуации учебного общения, которая воплощается в учебном тексте другого типа. Восприятие и особенно понимание письменного учебного научного текста не может быть полным, он не рассчитан на этот уровень осознания (согласно данным психолингвистических исследований, «прожитый» устный текст может быть понят при идеальных участниках на 90%, тогда как письменный в тех же условиях – не более чем на 50%). Можно говорить, пожалуй, что именно устный учебный текст жанра лекции является вершиной авторского научного текста.

В прагматическом аспекте исследования речевой деятельности в различных коммуникативных ситуациях (Шмидт, Б.Совински, Р. Глэзер, Р. Эккард и др.) под текстом понимают отрезок письменной или устной речи, в котором получает языковую реализацию некая ситуация как относительно законченное содержательное единство, построенное по определённому плану для реализации определённого коммуникативного намерения.

И хотя сами по себе комбинации коммуникативно-речевых признаков не объясняют, какова коммуникация в действительности, в современной лингвистике текста выработаны базы признаков типологизации текстов, порождённых в той или иной ситуации. В эту типологизацию представляется возможным включить и учебные ситуации, которые хоть и связаны с различными референтами, но скорее типичны. Сама учебная ситуация является ситуацией взаимодействия. Как и в случае с любой другой, учебная имеет мотив, цель и ориентирована на результат.

Согласно Т.А. ван Дейку, учебная ситуация может быть описана в следующих категориях: учебная по ведущей функции, общественная, институциональная, формальная, с личностным компонентом, конвенциональная. Основные события взаимодействия – мотивировать, планировать, информировать, проверять, помогать, контролировать, консультировать. **Конвенции учебной ситуации:** требование обозначения функционально-ролевой и временной рамки; стратегии участников строятся с учётом макропропозиции «учитель-ученик»; учебное моделирование направлено на создание различных квазиситуаций.

Ещё одна группа текстов, так называемые, **профанные** тексты, не являются собственно текстами, так как создаются искусственно по формальной матрице подлинного текста. Цель создания профанных текстов – изготовление сложного обучающего инструмента. В современных условиях повального создания профанных текстов следует помнить, что их эффективность, как и в случае с любым другим инструментом, зависит от его «удобства» и функциональности. Создание подобных учебных текстов требует знания законов восприятия текста вообще и знания специфики «переключения» различных видов учебной деятельности в частности.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ТЕХНОЛОГИИ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ

*А.Ф. Солодкова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В век новейших технологий создаются высокоэффективные системы машин, которые повышают уровень экономии материалов, производительности труда, топлива, преобразовывают основные и вспомогательные производственные процессы. Однако на производстве, в быту, школе встречаются проявления бесхозяйственности, расточительства: безрассудная трата сырья, энергии, воды, денег, средств труда, рабочего времени.

На сегодняшний день актуальной проблемой остается привитие учащимся умений и навыков бережного отношения к материальному и духовному наследию страны, личным вещам, времени, труду, природным ресурсам.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить возможности уроков по технологии обработки материалов для экономического воспитания младших школьников.

Материал и методы. Для реализации цели использовались труды экономистов, педагогов, методистов, наблюдения, беседы, изучение и обобщение педагогического опыта, анализ документации.

Результаты и их обсуждение. «Трудовое обучение» предусматривает формирование у учащихся опыта трудовой деятельности, включающего овладение способами деятельности по выполнению основных технологических операций ручного труда в бытовой сфере как необходимого условия успешной социализации личности в современных социально-экономических условиях [1, 153].

В изделии сосредоточены все элементы трудовой деятельности – от идеи до готового продукта и новой идеи. На освоение любой технологической операции и на выполнение поделки нужно время. Астрономическое время, потраченное на изготовление изделия, сравнивается с экономическим. В экономике время вместе с трудом впитывается в товар и застывает в нем. Это экономическое вре-

мя называется общественно необходимым временем, которое надо затратить на производство данного товара [2, 22].

Да, для рабочего важно за определенное время как можно больше изготовить изделий, но это неприемлемо для школьников на уроках труда. В нашем случае продукт труда не производительный, а учебный. Он является педагогическим средством, определяющим содержание учебно-трудовой деятельности и стимулирующим познание учащихся.

Что можно сделать на уроках в классе, чтобы действовало проявление экономического закона бережливости и учащиеся осознавали его необходимость?

Начать можно с организации труда младших школьников, подготовки рабочих мест, на которых следует рационально разместить материалы, инструменты и приспособления. Правильная организация рабочего места позволяет школьникам быстро находить необходимый инструмент, приспособления, а значит, экономить время, усилия при выполнении трудовых заданий. Уместно использовать пословицы, поговорки, которые метко выражают то, что необходимо усвоить: «Откуда взял, туда и положи», «Что хорошо лежит, само в руки бежит» или «Прежде чем работать сесть, осмотрели, всё ли есть...» (В. Маяковский). Соблюдение порядка на рабочем месте осуществляется в течение всего урока. В конце занятия производится уборка рабочих мест.

Младшие школьники учатся планировать предстоящую работу, находить рациональную последовательность изготовления изделия за отведенное время.

Учитель использует разные формы планирования (под руководством учителя, коллективное, самостоятельное) и виды планирования (словесное, письменное, графическое, деформированное, комбинированное и др.). Значительную роль в этом деле играют информационные карты, имеющиеся в учебных пособиях по труду или изготовленные учителем. Четкое представление о том, что за чем делать, в какой последовательности, помогает школьникам работать уверенно, в определенном темпе, осуществлять самоконтроль на каждом этапе работы над изделием. Постепенно у учащихся вырабатывается умение самостоятельно составить план и работать по нему.

В зависимости от дидактической цели учащиеся изготавливают изделие за урок или за два. Если объем значительный, изделие выполняют коллективно, в группах, при этом каждый ученик должен знать конкретную задачу. Программа по «Трудовому обучению» - государственный документ, в котором определены виды практических работ, которые могут выполнить школьники за определенное время.

У учителя есть возможность на уроке беседовать с учащимися о нормах - указателях бережливости, рассказывать об экономистах, занимающихся расчетом норм, о том, что учитывается при их разработке (расход труда, времени, материала, топлива, износ орудий труда, станков, машин), как научиться беречь время, организовать свой труд, как новая техника облегчает, экономит труд людей и др.

Ряд технологических операций осуществляется ручными инструментами. Необходимо научить учащихся умело с ними обращаться, знать их устройство, хватку, приёмы работы. Чем совершеннее приемы обработки материала инструментами, тем качественнее результат труда, тем меньше времени затрачивается на изготовление изделия. Для того, чтобы дольше служили инструменты, нужно бережно к ним относиться, правильно ими пользоваться, хранить в определенном месте (стойках, папках, футлярах, ящиках стола), соблюдать правила техники безопасности.

Важно экономить материалы, начиная с разметки. Младшие школьники знакомятся с разными видами разметки, и каждый раз учитель показывает, как грамотно её осуществлять, заботясь об экономии материала. Часто учитель предоставляет учащимся возможность самим найти рациональные способы разметки деталей. Выполняя технологическую операцию резания, необходимо оставлять как можно меньше обрезков материала или такие, которые можно было бы использовать при изготовлении других изделий.

Существенным звеном в экономическом воспитании учащихся является решение технологических и технических задач на уроке, как расширение параметров использования инструментов и приспособлений. Это позволяет улучшить качество изделия, совершенствовать приемы работы, экономить материалы, время, усилия ученика.

Заключение. Таким образом, экономическое воспитание учащихся на уроках по технологии обработки материалов осуществляется в процессе приобретения опыта трудовой деятельности через организацию труда детей, обучение умению планировать свой труд, владению инструментами, выполнение технологических операций, решение технологических задач, бережное отношение к инструментам, материалам, трудовым усилиям, времени, усвоение теоретического материала.

Список литературы

1. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения 1-4 классы. Минск. Нац. институт образования. 2012г, с 153
2. Кушин. М.А., Шимолин. В.И. Экономия без секретов: кн. для учащихся. – Мн.: Нар. асвета, 1989г, с. 22.

ВЫХАВАННЕ НАЦЫЯНАЛЬнай САМАСВЯДОМАСЦІ ў ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Т.А. Суднічэнка

Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М.Маішэрава

Вопытныя настаўнікі пачатковых класаў вялікае значэнне надаюць выхаванню ў вучняў нацыянальнай самасвядомасці, пры гэтым 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 таксама і 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 працонія, творчыя справы старэйшых пакаленняў, фарміруюць пачуццё павагі і любові да Радзімы.

Мэтай дадзенай работы з'яўляецца аналіз матэрыялаў, які аказвае 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 нацыянальнай самасвядомасці, беларускай народнай педагогікі маюць агульначалавечае значэнне. У іх канкрэтызуецца аптымізм

народа, які прайшоў нялёгкай шлях выпрабаванняў, глыбокая павага да іншых народаў, талерантнасць, мужнасць і адвага. Сёння назіраецца асабліва інтэнсіўны працэс развіцця нацыянальнай педагогічнай 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 дзейным 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, 9].

Першаасновай народнай педагогікі з’яўляецца культ працы і чалавечага 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 звязуць” (2 клас “Беларусачка”), “З крыніц народных” (3 клас “Літаратурнае чытанне”), “З рога ўсяго многа” (4 клас “Літаратурнае чытанне”). Аднай з галоўных задач, якую павінны данесці настаўнікі вучням пры вывучэнні твораў у гэты перыяд, 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 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 пытанне 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”. Правераныя 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 станючыя якасці чалавека, народ у сваіх 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”.

Заклучэнне. 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.

Спіс літаратуры

1. Арлова, Г.Н. Беларуская народная педагогіка. – Мн.: Нар асвета, 1993. – 20 с.
2. Беларускі дзіцячы фальклор. – Мн.: Беларусь, 1994. – 271 с.
3. Віслабокава, Н.С. Выхаванне цікавасці да вывучэння роднай мовы // Беларуская мова і літаратура. – 2004. – №5. – С.3.

КОРРЕКЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.Н. Акулович

Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова

Воображение ребенка – это то, благодаря чему он может мгновенно очутиться в прошлом, представить себе то, что может произойти в будущем или то, чего вообще на свете не бывает. Фантазия, как и любая другая форма психического отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она способствует лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности.

Целью дальнейшего исследования стало определение значения изобразительной деятельности на развитие творческого воображения у детей 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. Обучение детей рисованию было признано одним из важных коррекционно-развивающих средств. Изобразительная деятельность является важным фактором познания ребенком окружающего мира. Согласно взглядам Выготского Л.С., Рубинштейна С.Я., Леонтьева А.Н. психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности. Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Исключительно большое значение занятий рисованием также подчеркивали такие ученые как Граборов А.Н., Эльконин Д.Б., Нудельман М.М., Урунтаева Г.А., Кузнецова Г.В., Афонькина Ю.А., Дьяченко О.М., Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Коршунова Л.С., Мухин В.С., Занков Л.В., Соловьев И.М. [1].

Современная педагогика, психология и олигофренопедагогика едва ли не на первый план выдвигает развитие у ребенка воображения посредством восприятия искусства. Огромное влияние оказывают на ребенка музыка, фольклор, литература, изобразительное и театральное искусство, разнообразные виды художественно-творческой деятельности: рисование, лепка, вырезание из бумаги фигурок и наклеивание их, создание различных конструкций из природных материалов и т.д. Разные виды изобразительности показывают многообразие средств для реализа [2].

В процессе восприятия искусства у детей развиваются такие ценные качества, как наблюдательность, представление, воображение, понимание средств художественной выразительности. Творчество неразрывно связано с работой воображения, познавательной и практической деятельности. Знакомство детей с искусством способствует обогащению их эстетического развития, активизирует их творческие возможности, развивает воображение [4].

Психологи и педагоги пришли к выводу, что ранее развитие творческого воображения, уже в детстве, – залог будущих успехов. Чтобы ребенок был свободен в творчестве, ему необходимо представить разнообразные изобразительные материалы и тактично вводить в творческий процесс. От зарождения замысла, возникающего на основе ярких впечатлений от наблюдения природы, восприятия спек-

таклей, картин ребенок переходит к его воплощению. По мере создания образа он старается вносить дополнения, иногда даже меняет первоначальную тему. Успешному воплощению замысла способствует умение работать с разнообразными изобразительными материалами, использовать доступные возрасту изобразительно-выразительные средства: цвет, форму, пропорции [3].

Изобразительная деятельность требует от ребенка проявления разносторонних качеств и умений. Для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, его необходимо хорошо рассмотреть: определить его форму, строение, характерные детали, цвет, положение в пространстве. Требование передать в рисунке сходство с изображаемым объектом заставляет ребенка подмечать в нем такие свойства и особенности, которые, как правило, не становятся объектом внимания при пассивном наблюдении. В ходе целенаправленной работы и занятий рисованием дети с интеллектуальной недостаточностью начинают лучше производить сравнение, устанавливать сходство и различие предметов, взаимосвязь между целым и его частями. Рисование способствует развитию у детей аналитико-синтетической функции мышления, а также развиваются все психические процессы [2].

По мнению Комаровой Т.С, Левченко И.Ю. произведения искусства могут лишь тогда оказать эффективное влияние на детское изобразительное творчество, когда обеспечиваются определенные педагогические условия: правильный выбор произведения искусства с точки зрения поставленной задачи: реалистичность, высокая художественность, доступность не только по сюжету, но и по выразительности; активное восприятие художественного произведения, в процессе которого внимание ребенка направляют на ведение средства выразительности.

Изобразительная деятельность как вид художественной деятельности должна носить эмоциональный, творческий характер. Учитель должен создавать для этого все условия: он, прежде всего, должен обеспечить эмоциональное, образное восприятие действительности, формировать эстетические чувства и представления, развивать образное мышление и воображение, учить детей способам создания изображений, средствам их выразительного исполнения. Процесс обучения должен быть направлен на развитие детского изобразительного творчества, на творческое отражение впечатлений от окружающего мира, произведений литературы и искусства, на развитие воображения [4].

Заключение. Таким образом, изобразительная деятельность открывает перед детьми с ограниченными возможностями очень много интересного, красивого, занимательного. Изобразительная деятельность учит преодолевать трудности, проявлять трудовые усилия, овладевать трудовыми навыками, способствует формированию двигательных навыков, развитию предметной деятельности, речи, общения, игры. Эта деятельность наиболее доступна для таких детей. Дети с интеллектуальной недостаточностью, так же, как и их нормально развивающиеся ровесники, проявляют интерес к изобразительной деятельности, и при правильной организации занятий она становится любимым видом деятельности. Изобразительная деятельность позволяет решить многие задачи коррекционного воспитания, но множественные нарушения мешают формированию необходимых навыков самообслуживания, развитию практической деятельности и подготовки руки ребенка к письму.

При использовании искусства в формировании творчества и воображения, с одной стороны, мы учим ребенка овладевать основными способами творческого решения, с другой – предоставляем детям возможность для проявления активности и самостоятельности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Выготский Л.С. // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 455 с.
2. Грошенков, И.А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе: Книга для учителя / И.А. Грошенков. – М.: Просвещение, 1993. – 173 с.
3. Уфимцева, Л.П. Воспитание личности ребенка с проблемами в развитии средствами изобразительности / Л.П. Уфимцева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 55 - 59.
4. Грошенков, И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Грошенков. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 205 с.

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Л.Г. Аленкуц

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Современное состояние проблемы изучения детской одаренности порождает множество дискуссионных вопросов, высказываний различных предположений о природе одаренности, способах выявления и развития этого феномена. Однако реальные факты сталкивают исследователей с тем, что едва ли существует такой ребенок, который полностью вписывался бы в рамки определенных критериев. Наиболее отчетливо это чувствуется в феномене невыявленной одаренности среди детей с трудностями в обучении, низкой успеваемостью. Не существует и неоспоримого определения одаренности как таковой. До конца остается неясным, является ли одаренность генетически предопределенной («совокупность природных данных»), частично воспитанной («общие способности») или обязанной своим происхождением «своеобразным сочетаниям способностей». Как известно, художественная, лидерская, психомоторная и академическая одаренность соотносятся напрямую с областями человеческой деятельности, в то время как интеллектуальная и творческая могут входить в них в качестве компонента [1, 15]. В создавшихся условиях особенно остро чувствуется потребность не только в продолжении исследований традиционными путями, но и в применении новых подходов. Таким подходом может стать технология нейролингвистического программирования (НЛП), которая позволяет проникнуть в структуру субъективного опыта индивида, ощутить его внутренние связи и сделать их наглядными.

Цель исследования – определение возможностей использования нейролингвистического программирования в исследовании детской одаренности.

Материал и методы. В статье были использованы теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследуемой проблемы, логико-дедуктивный метод) и эмпирические методы (педагогическое наблюдение, беседа).

Результаты и их обсуждение. Нейролингвистическое программирование изучает содержание человеческого опыта путем установления индивидуального стиля переработки информации [2, 66]. Сторонники данного подхода полагают, что мы воспринимаем не реальность, а скорее неврологическую модель реальности, которая составляет фундамент того, что в нейролингвистическом программировании называется моделью мира или картой мира. Способность к восприятию, в основе которой лежит нейронная передача, является биоэлектрическим феноме-

ном. Несмотря на то, что сенсорные входы могут быть разными (давление, температура, звук, электромагнитные волны), в конечном счете они преобразуются в электрохимические импульсы по мере их передачи в центральную нервную систему. Второе отличие нашего опыта мира от самого мира возникает благодаря множеству социальных ограничений или фильтров: язык, общепринятые способы восприятия и разнообразные социальные функции. Особую значимость для исследования одаренности имеет такой вид фильтров как индивидуальные ограничения, которые индивид создает, опираясь на собственный уникальный жизненный опыт, оперируя множеством переживаний, которые складываются в его личностную историю [2, 168]. Кроме того, любое поведение, включая когнитивное, является проявлением определенных стратегий. Очень редко поведение человека определяется лишь одной картинкой, звуком или ощущением – обычно мозг обрабатывает целую последовательность элементов, вырабатывая свою стратегию. Простейшие стратегии в НЛП называют паттернами (шаблонами). Задача исследователя – описать индивидуальную карту талантливого ребенка («паттерн гения») и сравнить ее с картой ребенка неуспешного или не выдающегося в этой же области с целью составления модели механизма его успешности и выяснения, какие составляющие субъективной реальности влияют на успешность деятельности (мышления) наибольшим образом.

Для сбора информации помимо опросников, бесед, наблюдений, можно использовать более активные методы: ролевые игры, стимуляции и реальное наблюдение за испытуемым в нужном контексте.

Первым этапом в исследовании одаренности посредством НЛП является составление «карты» субъективной реальности конкретных одаренных детей. Данный подход не ставит целью описание того, каким должен быть одаренный ребенок, а делает акцент на его структуре мышления с целью выяснения, каким образом ребенок добивается успеха в определенной области. Способности могут быть различной природы и могут относиться к различным логическим уровням. Например, «лидерство» включает в себя способности к эффективной коммуникации, адаптации к новым ситуациям, решению проблем, системному мышлению и пр. Из этих меньших подуровней и складываются комплексные модели мастерства.

В нейролингвистическом программировании выделяют следующие уровни моделирования: простой поведенческий уровень (выстрел из ружья); простой когнитивный (грамотное письмо, вспоминание имен); простой лингвистический уровень (распознавание и использование специфических ключевых слов, фраз и вопросов); комплексный поведенческий уровень, состоящий из конструкций последовательных комбинаций простых поведенческих действий (обучение технике графического письма); комплексный когнитивный уровень, требующий синтеза простых мыслительных действий (написание истории); комплексный лингвистический уровень как использование языка в высоко динамичных, спонтанных ситуациях (например, использование юмора).

Роберт Дилтц, описав некоторые наиболее значительные паттерны ряда известных гениальных мыслителей (Аристотеля, А. Эйнштейна, З.Фрейда, Да Винчи и др.), выделил основные черты гениальности, которые указывают на возможные области исследования детской одаренности:

- высокоразвитая способность визуализации, «умение видеть» и создавать внутренние образы;
- развитие и использование множественных связей между органами чувств;

- способность использовать несколько различных перспектив при рассмотрении конкретного предмета или процесса;
- обладание в высшей степени развитой способностью переходить на разные уровни восприятия, рассматривая проблему с позиции другого человека и воспринимая ситуацию, как если бы были посторонними наблюдателями;
- обладание способностью легко переходить с одного уровня мышления на другой и пользоваться «кусками информации» разного размера: от широкого видения к конкретным действиям;
- способность переходить от абстрактных моделей и принципов к конкретным воплощениям этих абстракций и обратно;
- склонность более думать о вопросах, чем об ответах;
- использование метафор и аналогий;
- восприятие своей работы как миссии, выходящей за пределы собственной идентичности.

Заключение. Исследование одаренного ребенка по модели НЛП поможет раскрыть стратегию успеха, однако, о признаках одаренности нельзя судить лишь на основании результатов стандартизованных испытаний. Одаренность может быть установлена и изучена в ходе выполнения ребенком содержательной деятельности, развития специальных способностей и всестороннего развития личности, где врожденные задатки – лишь одно из условий высокого уровня возможностей и выдающихся достижений в деятельности.

Список литературы

1. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование / Р. Бэндлер. – Санкт-Петербург, 1995. – 168 с.
2. Бэндлер, Р. Структура магии / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – Санкт-Петербург, 1996. – 496 с.

РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ 1-4 КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ППД

*Т.С. Кухаренко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Развитие творческих способностей школьников приобрело в настоящее время большое социальное значение. Гуманистический подход к образованию требует от психологов, педагогов пристального внимания к изучению природы ребенка.

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, интеллектуальная недостаточность, нарушение опорно-двигательного аппарата) сложен. Среди учителей возникает много вопросов: Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать всё многообразие окружающей среды? Как помочь, чем познать свое Я, раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

Анализ имеющихся исследований личности ребёнка с отклонениями в интеллектуальном развитии позволяет констатировать, что в условиях специально организованного обучения и воспитания у него накапливается определённый жизненный опыт, включающий элементы художественного и эстетического развития. Эти эмоционально-эстетические впечатления могут стимулировать ребёнка заниматься творчеством. Важнейшим принципом в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью является принцип практической направленности обуче-

ния. Только в ходе продуктивной практической деятельности можно развивать у них речь, корректировать мышление, формировать положительные личностные качества. По мысли Л. С. Выготского «практический интеллект может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций». С этой точки зрения трудно переоценить уроки ППД, но для повышения эффективности обучения желательно не ограничиваться только занятиями. Элективные курсы, имеющие теоретическую и предметно-практическую основу, позволяют учащимся не только получить знания о какой-либо деятельности, но и реально попробовать свои силы на практике [1].

Актуальность данного исследования заключается в том, что до недавнего времени вообще не рассматривался вопрос о возможности развития творческих способностей у детей с интеллектуальной недостаточностью, о наличии их вообще. Настоящая работа доказывает опытным путем возможность развития творчества у детей с интеллектуальной недостаточностью через систему работы на ППД, проводимой планомерно, системно, с учетом специфики физиолого-психических особенностей детей с нарушением интеллекта, и достаточный уровень эффективности данного коррекционно-развивающего воздействия.

В связи с этим цель исследования – представление опыта вспомогательной школы по формированию творческих способностей учащихся второго отделения 1-4 классов вспомогательной школы на занятиях ППД.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследуемой проблемы, логико-дедуктивный метод, восхождение от абстрактного к конкретному), эмпирические методы (педагогическое наблюдение, изучение документов и результатов деятельности учащихся второго отделения 1-4 классов вспомогательной школы), обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Анализ литературы и деятельности вспомогательной школы позволяет констатировать, что решению вышеобозначенной проблемы придается большое значение и осуществляется многоаспектная деятельность.

Первое условие успешного развития творческих способностей – раннее начало. Точнее говоря, первые толчки к развитию способностей начинаются с очень раннего, по современным представлениям, физического развития. Раннее чтение, ранний счет, раннее знакомство и работа со всякими инструментами и материалами тоже дают толчки развитию способностей, и самых разных.

Ни у кого не возникает вопроса о том, когда именно надо развивать творческие способности, когда учат ребенка разговаривать. Никто не задумывается, пора или не пора начинать говорить с ним. С ним просто говорят – со дня его рождения, когда он еще и не воспринимает, кажется, ничего. Проходит несколько месяцев, наступает момент – произнесено первое слово! Условия для того, чтобы это произошло, были обеспечены заранее, они опережали развитие речи, непрерывно стимулировали ее, и созревание соответствующих отделов мозга шло успешно. А что если и в развитии других способностей поступить подобным образом: насколько это возможно, заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые бы стимулировали саму разнообразную его творческую деятельность и исповедь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться? Именно в этом и состоит второе важное условие эффективного развития способностей.

Третье, чрезвычайно важное, условие успешного развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, который требует

максимального напряжения сил. Оказывается, способности развиваются тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добирается до потолка своих возможностей и постепенно поднимает этот «потолок» все выше и выше.

Четвертое – важное условие – ребенку надо предоставлять большую свободу в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов работы и т.д. Здесь желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъем служат напряжением ума пойдет малышу на пользу. Но предоставленная ребенку свобода не только не исключает, а, наоборот, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых – вот последнее (пятое) немаловажное условие успешного развития творческих способностей. Самое сложное заключается в том, чтобы не превращать свободу в безнаказанность, а помощь – в подсказку.

Нельзя делать за ребенка то, что он сам может сделать, думать за него, когда он сам может додуматься. К сожалению, подсказка – распространенная форма «помощи» детям, но она только вредит делу.

Детям с нарушением интеллекта непросто заниматься любой деятельностью. Для того чтобы обучить ребенка тому или иному приему работы, педагог-дефектолог должен обладать огромным терпением и действовать в соответствии с принципом «пошагового обучения», который включает в себя длительную отработку каждого мельчайшего компонента творческого процесса. Важно следить за тем, чтобы неудачи не отпугивали ребенка, а его самостоятельная работа над заданием укрепляла уверенность в своих силах и способствовала развитию готовности заниматься трудовой деятельностью.

Как известно, универсального метода развития творческого воображения не существует. Все методы используются в определенном сочетании, композиции, которая в конкретной педагогической ситуации может дать наибольший эффект и которая определяется педагогом с учетом целого ряда факторов: целей и задач воспитания, возраста детей, их индивидуальных особенностей, уровня подготовки, содержания учебного предмета, мастерства педагога и другие.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, что коррекция недостатков умственного развития учащихся вспомогательной школы в развитии творческих способностей, в обучении будет заключаться в том, чтобы научить умственно отсталых школьников всесторонне обдумывать задания, практическом их выполнении. Для успешного выполнения заданий, кроме предварительной ориентировки в задании, необходимо правильно научить учащихся планировать свою работу, самоконтролю в процессе выполнения задания, а также развивать творческое воображение, фантазию детей. Необходимо максимально расширять кругозор детей, привлекая их к практической деятельности во внеурочное время, прививая тем самым жизненно необходимые навыки, привычки, знания и умения.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский; Сост. вступ. ст. и библиография Т.М. Лифанова – М., 1995. –112 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И РАЗВИТИЕ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЕТОДОМ АРТТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ)

С.В. Лауткина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова

Исследования психологов и педагогов показали, что использование традиционных методов, приемов и средств воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) не всегда приносит ожидаемый результат. Поэтому возникает необходимость поиска новых эффективных методов работы с детьми с ОПФР, где наряду с использованием традиционных методов в преодолении недостатков развития играет и арттерапия [1]. В связи с этим цель исследования – проанализировать особенности проведения психокоррекционной работы с детьми с ОПФР методом арттерапии, рассмотреть возможность использования данного метода в развитии творческих способностей детей.

Материал и методы. В статье использованы теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (обобщение передового педагогического и психологического опыта, анализ продуктов деятельности).

Результаты и их обсуждение. Терапевтическим методом, основанным на лечебном влиянии общения в сочетании с творчеством, является *арттерапия* («терапия искусством»). Арттерапия – специализированная форма психотерапии, основанная на влиянии искусства на эмоциональную и личностно-смысловые сферы ребенка, систему его отношений. При этом специалист реализует следующие функции: 1) эмпатическое принятие ребенка; 2) создание благоприятной психологической атмосферы и безопасности для него; 3) эмоциональная поддержка ребенка; 4) постановка креативной задачи и обеспечение ее принятия ребенком; 5) тематическое структурирование задачи; 6) помощь в поиске формы выражения темы; 7) отражение и вербализация чувств и переживаний ребенка, актуализируемые в процессе изображения, и опредмеченные в его продукте.

Выделяют *два механизма психокоррекции с помощью арттерапии* (О.А. Карабанова): 1) когда искусство позволяет в символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из нее, используя креативные способности ребенка; 2) когда под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л.С. Выготский).

В практике арттерапии с детьми с ОПФР используются разнообразные *методы*: 1) *катарсис* («очищение»), переживание травматических событий, реагирование на ранее подавляемые чувства (З. Фрейд); 2) *активного воображения*, предполагающий возможность встречи и взаимодействия с символами бессознательного (К.Г. Юнг); 3) *общей эмоции*, возникающей между психологом и клиентом (Г.С. Салливен) и др.

Коррекционные возможности арттерапии обусловлены предоставлением ребенку с ОПФР разнообразных средств для самовыражения и саморазвития, утверждения и самопознания. Созданные ребенком в процессе арттерапии творческие работы и их признание взрослыми повышают его самооценку, степень его самопризнания.

Использование арттерапии предполагает две формы организации: *индивидуальную и групповую*. Форма организации определяется характером нарушений в

развитии ребенка и коррекционными задачами. Если проблемы ребенка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективно на начальном этапе использование индивидуальной формы арттерапии; а когда трудности в развитии ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, то предпочтительной является групповая форма работы.

Психокоррекционная работа с ребенком опирается на *принципы*: 1) единства коррекции и развития; 2) единства диагностики и коррекции развития; 3) взаимосвязи коррекции и компенсации; 4) учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития; 5) комплексности методов психолого-педагогического воздействия; 6) личностно ориентированного и деятельностного подхода; 7) оптимистического подхода; 8) активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком (семьи, детского сада, школы).

При коррекции средствами *изобразительного искусства* используются разнообразные приемы (А.И.Копытин): 1) работа с различными материалами с целью общей активизации и развития сенсомоторной сферы; 2) «общие» темы и упражнения, позволяющие изучать проблемы детей и выражать самые разнообразные переживания; 3) темы, связанные с восприятием себя, для изучения системы отношений детей и положительного влияния на эти отношения; 4) упражнения и темы, позволяющие изучить отношения в семье ребенка, с целью выявления причин нарушений поведения и их последующей коррекции; 5) работа в парах, направленная на развитие коммуникативных возможностей детей; 6) совместное групповое рисование, направленное на развитие социальных навыков; 7) групповые изобразительные игры; 8) изобразительная работа на основе направленной визуализации (представления какого-то зрительного образа); 9) техники, сочетающие изобразительную деятельность с другими формами творческого самовыражения; 10) упражнения, помогающие при разрешении конфликтных ситуаций или служащие для профилактики конфликтного поведения в семье, в саду, в школе [2].

Для создания благоприятного арттерапевтического пространства используются *изобразительные средства и материалы*, среди которых называются карандаши, фломастеры, краски, гуашь, восковые мелки, свечи, тушь, пастель, соус, клейстер, сангина, художественный уголь, кисти, палитра, баночки с водой, губка, валик, бумага разных форматов, цветов и оттенков, фольга, нитки, веревки, скотч, ножницы. Иногда используется соль, песок, природный, поделочный и иные материалы для создания объемных композиций и др. Для организации работы используются различные способы *действия с художественными материалами*: 1) манипуляции с целью исследования физических свойств материалов; деструктивные действия, в результате которых ребенок может рвать бумагу, портить карандаши, разливать воду, краску и др.; 2) стереотипное воспроизведение одних и тех же рисунков, действий; 3) рисование графических пиктограмм; 4) создание художественных образов, отвечающих потребности ребенка в самовыражении и коммуникации с окружающими.

В арттерапевтической работе с детьми с ОПФР наряду с общепризнанными техниками рекомендуют использовать *нетрадиционные художественные техники рисования* (рисование пальцами, ладошкой, нитками, с помощью соли, рисование под музыку, методом напыления, оттиск пробкой, пенопластом, монотипия, кляксография, и др.). Так, смешивание и разбрызгивание красок, размазывание по поверхности пластилина используется при работе с детьми, *пережившими какие-либо травматические ситуации* с целью восстановления их психической чувствительности. Пластические материалы подходят при работе с детьми, имеющими *агрессию, фобии*. С *гиперактивными и расторможенными детьми* рекомендуется использовать клеевую

технику, рисование по стеклу, которые способствуют «алгоритмизации» их художественной деятельности.

Занимаясь с *замкнутыми, эмоционально тревожными детьми* желательно использовать материалы и художественные техники, позволяющие работать на больших форматах бумаги, доски, асфальте при этом целесообразно применять кисти больших размеров, валики, что задействует максимальное количество различных групп мышц тела.

Заключение. Использование арттерапевтических приемов в работе с детьми с ОПФР не только способствует коррекции имеющихся недостатков эмоциональной, личностно-смысловой сфер ребенка и системы его отношений, но и развивает творческие способности детей.

Список литературы

1. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И. Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 246 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*П.И. Новицкий, И.В. Синепольская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Социализация детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) относится к числу приоритетных направлений современного специального образования, так как по существу является конечной целью всего коррекционно-развивающего обучения. Особое значение данный процесс имеет для детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточностью (УиТСИН), как наиболее трудно социально адаптируемой и интегрируемой в общество категории среди лиц с ОПФР [1]. Социальная адаптация дает возможность ученику выйти на качественно новый уровень жизни, поскольку включает в себя сформировавшиеся умения взаимодействовать с окружающими и жизненно необходимые навыки (самообслуживания, бытовые, трудовые, досуга и др.), предоставляющие возможность автономной жизни, приспособления к окружающей действительности. Именно поэтому в системе специального образования ведется постоянный поиск эффективных средств и методов обеспечения данного процесса образования [1].

Цель исследования заключалась в разработке эффективных подходов социальной адаптации учащихся с УиТСИН в процессе реализации учебной программы по «Адаптивной физической культуре» (АФК).

Материал и методы. Разработанные нами рекомендации по развитию различных показателей социальной адаптации учащихся с УиТСИН экспериментально апробировались в процессе преподавания АФК во вспомогательной школе №26 г. Витебска. Под наблюдением находились все учащиеся второго отделения (с УиТСИН) данной школы в возрасте от 8–20 лет (n=24). Использовались методы: наблюдение, опрос, беседа, социометрия, педагогическое тестирование, тесты Луриевского нейропсихологического анализа [2, 3]. В качестве основных наблюдаемых показателей социальной адаптации были выбраны: мелкая моторика; навыки личной гигиены; навыки самообслуживания во время приема пищи; восприятие, память, мышление; социальные навыки; состояние двигательных функ-

ций; бытовая приспособленность. Эффективность разработанных индивидуальных рекомендаций по развитию отстающих социальных навыков у учащихся определялась в ходе перекрестного педагогического эксперимента.

Результаты и их обсуждение. У учащихся с УиТСИН (от 75 до 82,5%) в большинстве показателей рассматриваемых *по Луриевскому нейропсихологическому анализу*, наблюдается дефицитарность (недоразвитие) психического функционирования, двигательные нарушения носят комплексный и развернутый характер.

Экспериментальная апробация разработанных рекомендаций имела положительную динамику в развитии всех компонентов их социальной адаптации. В противовес устоявшемуся мнению о медленном изменении уровня показателей социальной адаптации детей в ходе учебного процесса, целенаправленное индивидуально подобранное акцентированное использование средств АФВ позволило ускорить динамику их роста к концу учебного года. Расширенное использование в учебно-воспитательном процессе школы массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий АФК позволяет создавать благоприятные условия для расширения опыта социального взаимодействия и в целом, интеграции учащихся в общество.

Расширенная диагностика общего и психомоторного развития учащихся дала возможность повысить объективность маркеров адресной индивидуализации средств, используемых на уроках АФК.

При реализации в учебном процессе АФК индивидуального подхода, на основе диагностики отстающих и сохранных показателей социальной адаптации и психомоторики учащихся, последующее повышение уровня социальных умений и навыков у детей в течение экспериментального периода оказалось на 4,4% выше периода, принятого за контрольный. У показателей, отражающих освоение базового материала учебной программы по АФК (знания, умения, навыки), это превышение составило 8,4%. Так, в контрольном периоде учебного процесса средний прирост результатов социальных навыков у учащихся составил 3%, а в период апробации разработанных рекомендаций – 7,4%; средний прирост уровня знаний, умений и навыков составил соответственно, 8,6% и 17%.

Заключение. Адаптированные физическим и психическим возможностям учащихся средства и формы АФК выступают не только источником здоровья совершенствования моторики, но и активизирующим фактором развития восприятия, памяти, мышления учащихся, положительно сказываются на расширении социального опыта и приобретении коммуникативных навыков. Динамика позитивных изменений в состоянии показателей, как социальной адаптации, так и общей психомоторики детей в процессе реализации индивидуальных программ коррекции и развития отстающих показателей в большинстве случаев превышает уровень развития этих показателей в условиях недостаточной реализации индивидуального подхода и педагогического контроля за состоянием учащихся.

Список литературы

1. Змушко, А.М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте / А.М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2008. – №1. – С.4–9.
2. Новицкий, П.И. Адаптивная физическая культура во втором отделении вспомогательной школы: учеб.-метод. пособие для педагогов / П.И. Новицкий. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2011. – 200 с.
3. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозиан, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева – Спб.: Питер, 2008. – 80 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Е.А. Харитонова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

В настоящее время образовательная парадигма ориентирована на развитие и реализацию творческого потенциала детей, формирование творчески активной личности. Воображение является основной двигательной силой творческого процесса, необходимым элементом творческой деятельности (Л.С. Выготский, Г.Д. Кириллова, Я.Л. Коломинский и др.).

Сущность процесса воображения заключается в построении образа продуктов труда, а так же в создании программы поведения в проблемной ситуации.

В педагогической науке проблема воображения рассматривается в связи с поисками наиболее эффективных методов обучения и воспитания. Исследователи выявили важную роль воображения в повышении успешности обучения детей, определили педагогические пути и средства продуктивного развития и формирования этого познавательного процесса (А.В. Корзун, Э.Н. Петлякова, С.Н. Подгорная, Т.А. Сидорчук, Л.Ю. Субботина и др.). Развитию и формированию воображения способствует игровая, учебная, конструктивная, изобразительная деятельность (О.М. Дьяченко, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Г.С. Овчинникова).

В исследованиях рассматриваются вопросы состояния воображения и его формирования у детей с особенностями психофизического развития (О.В. Боровик, Л.А. Зайцева, С.Ф. Левяш, И.Н. Логинова, Е.А. Медведева, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, Н.Н. Палагина, М.Ю. Рау, Е.Г. Речицкая, Е.С. Слепович, Н.А. Цыпина, и др.), в том числе и у детей с нарушениями речи (Л.С. Выготский, В.П. Глухов и др.). Глухов В.П. анализировал творческие процессы воображения и его особенности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для этих детей характерна инертность, недостаточная подвижность, быстрая истощаемость комбинаторных функций, низкий уровень пространственного оперирования образами.

Необходимо дальнейшее изучение воображения и творчества детей с нарушениями речи и разработка соответствующих рекомендаций.

Цель исследования – представление опыта работы воспитателей и логопедов по развитию творческих способностей у детей с нарушениями речи.

Материал и методы. В ходе исследования мы синтезировали следующие методы: теоретические (анализ литературы по проблеме исследования), эмпирические (наблюдение, психолого-педагогический эксперимент), изучение и обобщение педагогического опыта учителей-дефектологов, методы обработки полученных данных (количественный и качественный анализ результатов исследования, метод экспертных оценок).

Результаты и их обсуждение. Творческие способности у детей с нарушениями речи развиваются своеобразно. Представления о предметах у них оказываются неточными и неполными. Практический опыт недостаточно обобщается и закрепляется в слове. Чем тяжелее нарушение речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить своё творчество, он оказывается одиноким и беспомощным в создании новых образов.

В играх дети с речевыми нарушениями отдают предпочтение бытовой тематике. Игры носят стереотипный характер, сюжеты мало обыгрываются и обогащаются. Замысел игры оказывается нестойким, и она распадается. Возможности

общения между собой в силу речевого недоразвития ограничены. Можно сказать, что игровая деятельность в целом не достигает того уровня, который характерен для их сверстников с нормальным речевым развитием. Особые трудности дети испытывали при проведении словесных игр. При изучении творчества в игре средний уровень был выявлен у 32% детей, низкий – у 67,3% детей.

Рисунки детей с общим недоразвитием речи отличаются бедностью содержания. Дети не могут выполнить рисунок по замыслу, затрудняются, если нужно придумать новую поделку или постройку, создать новый образ. Изучение работ практической (изобразительной) деятельности показало, что дети не всегда точно могут произвести зрительный анализ формы предмета, не могут выделить и определить его пропорции и величину, положение в пространстве. Дети испытывают трудности в передаче формы, строения, цвета предмета в соответствии с натурой; расположении изображения предмета в центре листа, правильного соотношения частей, линией выявляя очертания предмета.

При решении творческих задач высокий уровень показали 8% детей, средний уровень – 50% детей, низкий уровень – 42%. Дети с высоким уровнем уверенно выполняли предложенные задания, вели активный поиск выразительных средств, свободно ориентировались в выборе материалов и сюжета. Дети со средним и низким уровнем часто копировали характерные черты образов, неумело варьируя их отдельные элементы, затруднялись в самостоятельном подборе материала.

Детям оказываются недоступными творческие задания в речевой деятельности: например, рассказ из личного опыта, они плохо понимают переносное значение слов, метафор. Дети с общим недоразвитием речи недостаточно эмоционально реагируют на юмор, смешной стишок, волнующую сказку, нежную мелодию. Их речь маловыразительна, движения скованные и неуклюжие, дети не очень уверены в себе. При изучении творчества в речевой деятельности высокий уровень показали 10% детей, средний уровень – 39% детей, низкий – 51% детей. Основные затруднения дети испытывали в определении замысла рассказа, последовательности развития сюжета. Нередко выполнение творческого задания подменялось пересказом знакомого текста или сказки. Рассказы не всегда были содержательны, последовательны, лаконичны. Некоторые дети затруднялись начать, долго молчали, с трудом подыскивали фразы. Они начинали рассказывать однообразно, копируя друг друга.

Необходимо разработать и систематически использовать на занятиях с детьми специальные задания и упражнения, направленные на совершенствование воображения и активизацию творческих способностей ребенка.

Работу, направленную на совершенствование воображения и активизацию творческих способностей детей с нарушениями речи, можно рекомендовать проводить в нескольких направлениях.

Первое направление развития творческих способностей детей – развитие воображения и обогащение эмоциональной сферы в сюжетно-ролевой игре. Игра – естественный для ребенка вид творческой деятельности. На начальных этапах работы педагог должен стать активным участником детских игр. Отстающему в речевом и общем развитии ребёнку трудно создавать и воплощать в игре собственный замысел. Поэтому на начальных этапах работы педагог должен стать активным участником детских игр. По мере расширения круга представлений об окружающем мире, возрастает возможность ребенка отразить эти представления в игре. Следует создавать условия для того, чтобы дети разыгрывали самые разнообразные сюжеты, обогащать содержание детских игр.

Второе направление по развитию творческих способностей детей предполагает использование специальных заданий, в процессе выполнения которых развивается наглядно-образное мышление ребенка, формируется способность к преобразованию готовых образов и созданию на этой основе новых.

На занятиях по лепке, аппликации, конструированию, рисованию, можно предложить детям изменить постройку, поделку, добавив или убрав какие-то детали, дорисовать незаконченное изображение. Большие возможности для развития познавательных способностей детей заложены в заданиях, предполагающих действия с наглядными моделями: схемами, макетами, символическими изображениями.

Третье направление – формирование способностей к словесному творчеству. Это занятия по обучению рассказыванию, специальные словесные игры и упражнения. Такие занятия являются наиболее сложными для детей с ОНР. Задания следует тщательно отбирать, учитывая речевые возможности детей и тяжесть речевого дефекта.

Заключение. Необходимо всячески поощрять творческие проявления детей, помогать им в развитии направленного, продуктивного воображения.

Список литературы

1. Борякова, Н.Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям / Н.Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачева. – М.: Соцполитжурнал, 1994.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
3. Глухов, В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М., 1985.
4. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: МГОПУ, 1995.
5. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЮ

*Ж.П. Чобот
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Процесс познания детьми окружающего мира начинается с чувственного познания. Однако многие явления и объекты окружающей действительности невозможно воспринимать непосредственно и решить эту задачу помогает метод моделирования. Именно моделирование позволяет эффективно сочетать речевое и умственное развитие ребенка и способствует формированию словесно-логического мышления и познавательной деятельности детей.

Научные основы использования моделирования в развитии речи и творческих способностей дошкольников заложены в теории поэтапного усвоения умственных действий П.А.Гальперина и в исследованиях языковых способностей детей (А.А.Леонтьев, С.Н.Цейтлин, Ф.А.Сохин), где основной идеей является обеспечение материального, или материализованного, уровня действий и соответствующего ему этапа усвоения [1].

В.В.Давыдов, разрабатывая теорию учебной деятельности, выделяет моделирование как особое учебное действие. Модель – это и результат мыслительного

анализа и средство самой мыслительной деятельности и развития речи. Поэтому учебные модели должны составлять внутренне необходимое звено процесса усвоения знаний и обобщенных понятий. В связи с этим цель исследования – проанализировать роль метода моделирования для развития творческих способностей и активизации элементарного осознания детьми с нарушением речи явлений языка и речи, которое связано с развитием языковых способностей.

Материал и методы. В статье использованы теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследуемой проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы, обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Моделирование рассматривается в дошкольной педагогике как деятельность педагога и детей по построению моделей. Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов и явлений окружающего мира, их структуре, связях и отношениях, а также научить детей передать эти знания в различных формах речевых высказываний. Поэтому моделирование является воплощением одного из важнейших принципов дидактики специального образования – принципа наглядности. Современные педагоги и психологи связывают использование наглядности с формированием представлений и понятий, с развитием восприятия, образной памяти, воображения, способности к поиску наиболее точных и выразительных языковых средств (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко). Особенно подчеркивают, что в дошкольном возрасте необходимо развивать активные формы восприятия, к которым, безусловно, относится и анализ модели.

В соответствии с концепцией развития способностей дошкольников, разработанной Л.А. Венгером, способности понимаются как ориентировочные действия, которые осуществляются путем использования существующих в культуре средств. Для детей с нарушением речи такие средства носят прежде всего образный характер. Это разного рода эталоны, схемы, модели. Способности позволяют ребенку самостоятельно обобщить имеющийся у него эмпирический опыт, анализировать новую ситуацию, находить решения различных задач.

Условно способности можно разделить на две группы. Первая группа относится к сфере познания действительности. Это способности, позволяющие ребенку с помощью моделей, схем выявить наиболее значимые для решения задачи наглядные, объективно существующие связи между предметами и частями предметов, обобщить свой познавательный опыт. Например, ребенок использует модель для составления рассказа, ориентируясь на структуру текста и последовательность высказывания.

Вторая группа способностей включает сферу выражения отношения к действительности и позволяет ребенку проявить это отношение с помощью символических средств. Освоение символических средств происходит в основном при выполнении заданий, требующих объединения различных видов деятельности. Например, построение совместно с педагогом модели сказки или рассказа включает использование детьми средств изобразительной деятельности и знание содержания литературного произведения.

В основе развития творческих способностей дошкольников лежат действия наглядного моделирования трех типов. К первому относятся действия замещения, основанное на употреблении знаков. Трудность для детей с нарушением речи состоит в том, чтобы понимать и учитывать, что именно эти знаки обозначают, какая сторона действительности за ним скрыта. Второй тип действий – использование самих моделей. В этом случае модель дает педагог в готовом виде, а задача ребенка – с ее помощью решить познавательную задачу. Для этого необходимо за

каждым элементом видеть те предметы и явления, которые он замещает, уметь сопоставить отношения между реальными объектами. Так, например, при обучении детей составлению рассказа используется модель (круг разделенный на три части), которая воспроизводит структуру текста. С возрастом действие применения готовых моделей совершенствуется: дети переходят к использованию моделей, отображающих все более сложное содержание. При этом соотношение модели уточняется, выделяются детали. Например, разные модели используются для составления рассказов- описаний, повествований и рассуждений. Третьим, самым сложным действием моделирования для детей с нарушением речи является построение модели. В этом случае все действия по построению модели (выбор заместителя, установление соотношений между ними) осуществляется самим ребенком. Вначале модель строится по готовой ситуации, например, на основе содержания известного литературного произведения. В дальнейшем, при соответствующем обучении, становится возможным построение модели по собственному замыслу, т.е. ребенок сам решает, о чем будет его рассказ, какие будут действия героев и как будут развиваться события [2].

Обучение детей моделированию должно быть связано с использованием умений обследовать предмет: планомерно вести анализ и сравнение объектов, использовать точные слова и выражения.

Использование моделирования, таким образом, способствует творческому комбинированию различных речевых ситуаций. Изменение ситуации и новые комбинации высказывания формируют у ребенка с нарушением речи новые мысли, далее возникает и новое выражение их посредством языка. Именно в этот момент, когда ребенок находит новое решение в какой-либо конкретной ситуации с помощью модели, происходит развитие языковой способности. Поэтому важнейшей задачей становится обучение моделированию, формирование у ребенка с нарушением речи действий наглядного замещения компонентов языка и речи, основой которых является выделение отношений между объектами окружающей действительности и оформление их в связной речи.

Список литературы

1. Миронова, Р.М. Педагогические технологии обучения и воспитания детей: учебно-методическое пособие / Р.М.Миронова. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2003. – 180 с.
2. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей /авт. – сост.: Т.А.Лира, Е.И.Мельник. – Мозырь «Содействие», 2009. – 100 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.В. Швед

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Проблема интегрированного обучения и различные ее аспекты получают все более широкое отражение в различных исследованиях и публикациях отечественных и зарубежных авторов. Проблема формирования межличностных отношений в классах интегрированного обучения раскрывается через разработку системы коммуникации детей с особенностями психофизического развития (С.Л. Белых, И.А. Гришанов, Г.Л. Зайцева, Т.С. Зыкова, Е.С. Иванов, З. П. Медведева и др.) и изучение методов работы по их формированию на основе практического педаго-

гического опыта (Г.И. Бондаренко, В.М. Гейделе, Т.В. Демьяненко, Л.П. Назарова, Т.В. Фурьева, Л.Н. Шипицына и др.).

В психолого-педагогической литературе одним из основных путей коррекции межличностных отношений в ученическом коллективе называется широкое применение групповой и коллективной форм организации различных видов совместной деятельности учеников (В.В. Абраменкова, К.В. Гавриловец, А.В. Донцов, О.В. Щекочихин). Межличностные отношения в классах интегрированного обучения требуют специальной педагогической организации и коррекции, средства которой те же, что и при аналогичной педагогической работе в обычном классе. Так, Л.И. Солнцева предлагает использовать для организации межличностного взаимодействия внешкольную совместную деятельность, В.М. Гейделе – арттерапию, Г.И. Бондаренко – совместную творческую деятельность. А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская рекомендуют использовать интерактивные приемы и методы обучения, позволяющие преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития, развивать их коммуникативные навыки [1]. В.И. Олешкевич анализирует возможность создания специальных педагогических ситуаций для решения данной проблемы [2].

Материал и методы. Для выявления особенностей межличностных отношений в различных видах деятельности в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие 825 младших школьников, в т.ч. 84 ребенка с особенностями психофизического развития. В качестве методов исследования были использованы: стандартизированное наблюдение за процессом свободного общения учеников, наблюдение за трудовой деятельностью учеников на уроках «Технологии» и во внеучебное время, социометрическое и ауто-социометрическое исследование, беседа с учениками и учителями, анкетирование учителей, изучение школьной документации, формирующий эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты исследования показали, что структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах. Однако дети с особенностями психофизического развития оказались в неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития принадлежали к низкой статусной категории в системе межличностных отношений класса (91,5%), что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Дети с особенностями психофизического развития имели низкие показатели коэффициента удовлетворенности отношениями (61%), что говорит об отсутствии у них сложившихся стойких дружеских отношений с одноклассниками. Таким образом, выявленное нами состояние межличностных отношений в классах интегрированного обучения, в которых обучаются дети с особенностями психофизического развития, свидетельствует о необходимости организации работы по ее педагогической коррекции, средством которой может являться и специальная организация трудовой деятельности.

В формирующем эксперименте приняли участие 525 младших школьников, из них 60 детей с особенностями психофизического развития. Целью проведенной экспериментальной работы было определение возможности использования специально организованной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения как средства педагогической коррекции межличностных отношений учащихся этих классов. Нами предусматривалась такая организация трудовой деятельности, при которой обеспечивался комплекс условий, необходимых для при-

обретения учащимися классов интегрированного обучения опыта положительного межличностного взаимодействия. Основным средством коррекционно-педагогической работы была специально организованная совместная и индивидуальная трудовая деятельность детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся учеников класса интегрированного обучения на уроках и во внеурочное время.

На первом, предварительном-диагностическом этапе было проведено изучение структуры межличностного взаимодействия учащихся класса и положения в ней детей с особенностями психофизического развития. На основном этапе коррекционно-педагогической работы осуществлялась организация собственно трудовой деятельности, которая может быть групповой, подгрупповой и индивидуальной. Организация данных видов трудовой деятельности осуществлялась педагогами классов согласно разработанным нами рекомендациям [3].

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о существенных положительных изменениях межличностных отношений в экспериментальной группе, причем данные изменения отмечались не только в трудовой деятельности, но и в других видах деятельности. Так, в трудовой деятельности 83% детей с особенностями психофизического развития стали иметь благоприятный социометрический статус, в контрольной группе существенных изменений не произошло. В досуговой деятельности 46% детей с особенностями психофизического развития стали относиться к группе с благоприятным социометрическим статусом, соответственно 30% – в учебной деятельности, 53% – в игровой деятельности. Следует подчеркнуть, что опыт положительных межличностных отношений в процессе совместной трудовой деятельности влияет и на систему межличностных отношений класса в целом.

Заключение. Таким образом, экспериментально доказано, что дети с особенностями психофизического развития имеют более низкий социометрический статус, чем их одноклассники, не рассматриваются ими как партнеры для совместной деятельности, неудовлетворенны сложившимися отношениями, часты ситуации открытого негативного к ним отношения со стороны одноклассников. В большинстве случаев сложившиеся отношения можно оценить как нейтрально-отрицательные и отрицательные. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что специально-организованная трудовая деятельность учащихся классов интегрированного обучения, учитывающая психолого-педагогические особенности межличностных отношений учащихся класса и положения в данной системе детей с особенностями психофизического развития, имеющая определенную систему зависимостей и коммуникативно-организационную основу, является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

Список литературы

1. Коноплева, А.Н., Лещинская, Т.Л. Теория и практика интегрированного обучения / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская // Дзэфекталагія. – 2001. – № 2. – С. 3–14.
2. Олешкевич, В.И. Социальное развитие в условиях интегрированного обучения / В.И. Олешкевич // Дзэфекталагія. – 2004. – № 6. – С. 40–44.
3. Швед, М.В., Шинкаренко, В.А. Обучение детей с трудностями в обучении предмету «Технология» в подготовительном, I–III классах интегрированного типа / М.В. Швед, В.А. Шинкаренко // Дзэфекталагія. – 2003. – № 1. – С. 28–39.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА МУЗЫКИ

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

Особенностью музыки является то, что она может с огромной непосредственностью и силой передавать эмоциональное состояние человека, всё богатство чувств и оттенков, существующих в реальной жизни. Благодаря тому, что музыка представляет собой временной вид искусства (в отличие от живописи и скульптуры), она обладает возможностью передавать смену настроений, переживаний, динамику эмоционально-психологических состояний. Каждое музыкальное произведение имеет, таким образом, некую «чувствительную программу», разворачивающуюся во времени.

Существует так называемая программная музыка, в которой композитор либо указывает название произведения, т.е. подразумевает наличие некоторой обобщённой программы, либо пишет музыку на определённый литературный текст. В программной музыке чаще встречаются различного рода изобразительные моменты, но важно отметить, что даже ярко изобразительные произведения всегда имеют эмоции. Поэтому выразительность всегда присуща музыке, а изобразительность имеет вспомогательное значение. Изобразительность присутствует далеко не в каждом произведении, но даже ярко изобразительная музыка всегда выражает настроения, эмоционально-психологические состояния.

Таким образом, выразительность и изобразительность музыки являются важнейшими категориями музыкального искусства. Овладение всем комплексом выразительных средств является необходимым условием подготовки, как музыканта-профессионала, так и учащегося общеобразовательной школы. Всё это обусловило актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования является определение основных характеристик явления выразительности и изобразительности, характерных черт, значение в построении музыкального образа изобразительных и выразительных средств.

Материал и методы. В нашем исследовании использовались в основном теоретические методы: сравнительно-исторический анализ философской, искусствоведческой и музыкально-педагогической литературы, обобщение результатов исследования по данной проблематике, анализ музыкальных произведений с точки зрения выявления комплекса выразительных и изобразительных средств музыки.

Швейцарский дирижёр Ансерме считал музыку не просто выражением чувства, но выражением через чувство. Музыка – чувство, пережитое и обозначенное посредством мелодического образа, подобно тому, как наша речь – мысль, пережитая и обозначенная посредством языка. Л.Толстой называл музыку «стенограммой чувств» и сравнивал её с забытыми мыслями. Д.Шостакович писал о музыке, что она не только пробуждает дремлющие во времени в человеке чувства, но и даёт им выражение, позволяет излить то, что давно просилось в мир. Эти рассуждения о музыке музыканта-исполнителя, писателя и композитора удивительно схожи в понимании музыки как выражении чувств внутреннего мира человека.

Вместе с тем существует так называемая программная музыка, то есть музыка, имеющая словесную программу. Предметно-понятийная конкретизация художественных образов часто невозможна при использовании только музыкальных средств. Нередко программой служит краткий заголовок, выражающий кон-

кретное настроение («Грёзы» из «Детских сцен Р.Шумана, «Утренняя молитва», «Сладкая грёза» из «Детского альбома» П.Чайковского), характерные черты того или иного человека («Шопен», «Паганини» из «Карнавала» Р.Шумана), животного («Карнавал животных» Сен-Санса) или сказочного персонажа («Баба-яга» Даргомыжского, «Кикимора» Лядова). Программа музыкального произведения может быть связана с каким-либо произведением искусства (увертюра-фантазия «Ромео и Джульетта» Чайковского, «Обручение» Листа по картине Рафаэля, «Мыслитель» Листа по скульптуре Родена), а так же с обращением к образам природы.

В своём исследовании мы пытались определить, каким же образом в музыке, связанной, прежде всего, с внутренним миром человека, возможна столь тесная связь с конкретными явлениями действительности, и в частности с природой. Связь музыки с природой имеет *две стороны*. С одной стороны, природа выступает источником чувств, эмоций, настроений композитора, которые ложатся в основу музыки о природе. Здесь и проявляются выразительные возможности музыки, составляющие её суть. С другой стороны, природа может выступать в музыке как предмет изображения (пение птиц, шум моря, раскаты грома и тд.). Чаще всего, выразительные возможности музыки шире, чем изобразительные. Выделяют два вида подражания: физический (звуко-изобразительность) и чувствительный (выразительность). Считается, что физическое подражание может быть только средством, а не целью: труднее всего использовать подражание в меру и вовремя, постоянно наблюдая за тем, чтобы оно не заняло того места, которое надлежит занимать самому могущественному из всех средств – тому, которое подражает чувствам и страстям – выразительности. Анализ музыкальных произведений позволил нам определить, каковы же средства изобразительности в музыке.

Результаты и их обсуждение. В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что *изобразительные* возможности музыки основываются на ассоциативных представлениях, которые связаны с целостным восприятием действительности человеком. При этом следует отметить, что лишь в XX веке, с появлением модернистских тенденций, композиторы стали воспроизводить в своих произведениях звуки природы с особой точностью, без какой-либо трансформации.

Помимо звукоподражательных ассоциаций, существуют ассоциации другого рода. Они более условны и вызывают в представлении не весь образ, но одно его качество. Эти ассоциации возникают благодаря условному сходству признаков музыкального звука (высота, громкость, сила, тембр), мелодии, ритма, гармонии и того или иного явления действительности. В человеческой речи спокойствие и нежность всегда связаны с более тихим звучанием, а гнев и негодование – с громким. В музыке подобные эмоции передаются спокойными, ясными и более громкими, бурными мелодиями.

Кроме того, ассоциативные представления в музыке могут отражать жизненные связи явлений. Например, пастушеский рожок может вызвать в памяти образ поля, а пение птиц – образ леса. Таковы средства выразительности в музыке.

Заключение. Таким образом, изобразительность и выразительность в музыке имели большое значение в самом начале развития программной музыки о природе и приобрели ещё большее значение в творчестве многих композиторов XX века. Характер восприятия природы композитором всегда связан со складом его личности и стой культурной традицией, которую он наследует.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Г.В. Ананченко, С.А. Александрова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время общество нуждается в личности, способной творчески воспринимать и преобразовывать окружающую действительность. Для того чтобы человек мог решать разнообразные творческие задачи, необходимо наличие у него опыта творческой деятельности, который он может и должен получить уже в детском возрасте.

Актуальность проблемы определяется результатами изучения педагогической практики, которые свидетельствуют о том, что лишь незначительный процент учащихся начальных классов совершает переход от непосредственного эмоционального восприятия музыкальных произведений к самовыражению в творческой деятельности. У большинства детей не сформирована потребность в общении на языке музыки, обеспечивающая творческий характер всех видов деятельности в учебном процессе.

Целью исследования является выявление и анализ основных процессуальных черт опыта творческой деятельности на уроках музыки и теоретическое обоснование педагогических условий его формирования у младших школьников на уроках музыки.

Материал и методы. Для реализации цели исследования нами использовались теоретические (анализ философской, музыковедческой психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, метод моделирования, причинно-следственный анализ, обобщение) и эмпирические (педагогическое наблюдение за учебной деятельностью младших школьников, изучение творческих работ учащихся, педагогический эксперимент) методы.

Результаты и их обсуждение. В учебном предмете «Музыка» ведущими компонентами содержания образования являются опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностное отношение к действительности, то есть те виды деятельности, которые непосредственно формируют художественный и творческий потенциал личности.

Под опытом творческой деятельности младших школьников понимается интегративное целостное образование личности, продукт музыкально-учебной деятельности по созданию субъективно нового на основе применения усвоенных знаний, практических умений и актуализации личностных качеств в различных ситуациях [1, с.26].

Т.Е. Тлегенова отмечает, что «...опыт творческой деятельности – это результат творческого активного освоения и реализации знаний, навыков, умений, используемых в самостоятельной, высокоорганизованной, мотивированной деятельности, содержащей элементы новизны [2, с.47].

Причину недостатков музыкального образования, о которых говорилось выше, мы видим в том, что в учебный процесс недостаточно включены либо вообще отсутствуют такие формы работы с учащимися, которые бы были адекватны творческому характеру музыкального мышления. Такие формы работы требуют соблюдения педагогические условий, способствующих формированию опыта творческой деятельности младших школьников.

Отсюда возникает противоречие между необходимостью формирования у младших школьников опыта творческой деятельности, целью которой является практическое владение элементами музыкального языка и постижение их смыс-

лообразующей функции – с одной стороны, и состоянием проблемы в практике школьного обучения – с другой стороны.

Постижение искусства в условиях образовательной системы требует особых подходов к организации учебно-воспитательного процесса и таких форм учебной деятельности, которые соответствовали бы условиям существования музыкального искусства в человеческом обществе. Прежде всего, к этим формам относится творческая деятельность, целью которой является постижение смыслообразующей функции элементов музыкального языка в процессе создания музыкальных импровизированных построений. В отличие от творчества, нацеленного на создание нового в музыкальном искусстве, в процессе общего музыкального образования ставится задача пробудить творческое начало в ребенке, возбудить у него интерес не только к результату, но и к процессу музыкальной деятельности.

В ходе исследования было выявлено, что основными процессуальными чертами творческой деятельности или содержанием опыта творческой деятельности на уроках музыки являются:

- самостоятельное осуществление переноса знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой художественной проблемы в традиционной ситуации;
- самостоятельный отбор музыкально-выразительных средств для передачи художественного образа;
- учет альтернатив при решении творческой задачи;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы.

Формирование опыта творческой деятельности в учебном процессе предполагает целенаправленное формирование его ведущих составляющих компонентов: мотивации творчества, способности к творческому сотрудничеству, способности самостоятельно осуществлять творческий отбор музыкально-выразительных средств, способности использовать музыкальные знания и умения при выполнении творческих заданий.

Определены педагогические условия организации творческой деятельности на уроках музыки как средства формирования музыкального мышления младших школьников:

- создание системы творческих заданий, адекватных содержанию и логике развития музыкального мышления младших школьников;
- соединение и взаимообогащение инструментально-операциональных и образных компонентов творческой деятельности в процессе обучения;
- понимание и открытие школьниками смысла творческой деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков;
- усиление рефлексивности образовательного процесса в начальных классах школы;
- реализация учителем позиции со-творца в образовательном процессе и носителя личностного творческого начала;
- осуществление моделирования творческого процесса на уроках музыки как способа самовыражения учащихся, общения и познания окружающего мира средствами музыкального искусства.

Основой методики формирования опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки является **моделирование художественно-творческого процесса** (Л.В.Школяр), а его успешность обусловлена способностью ребенка к сопереживанию, пониманием взаимосвязи музыкального искус-

ства с жизнью, сформированностью представлений о музыкальном образе и средствах музыкальной выразительности.

Заключение. Таким образом, процесс формирования опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки станет более эффективным, если в учебном процессе будут соблюдаться необходимые педагогические условия организации творческой деятельности на уроках музыки в начальной школе, а моделирование художественно-творческого процесса станет основной методической позицией, обеспечивающей формирование данного компонента содержания образования.

Список литературы

1. Боркина, Н.В. Развитие опыта творческой деятельности личности как психолого-педагогическая проблема / Н.В. Боркина // Вестник Московского гуманитарного университета. – Москва: Изд. МосГУ, 2007. – С. 25–35.
2. Тлегенова Т.Е. Опыт творческой деятельности как педагогическая проблема / Т.Е. Тлегенова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 44-47.

О КАТЕГОРИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В СОЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

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

Актуальность рассмотрения *представления* как психологической категории в рамках теории сольно-инструментального музыкального исполнительства обусловлена существующими проблемами практики исполнения сложного полифонического текста наизусть. Цель настоящего исследования – определение общих характеристик исполнительского представления и его связи с системой инструментально-интонационных средств.

Материал и методы. Материалом исследования являются работы по интонационной теории музыки, психологии музыкального творчества, общей психологии, музыкальной педагогике, а также наблюдения из личной исполнительской практики. Изучение указанного материала осуществлялось на основе комплексного метода с использованием теоретического и сравнительного анализа.

Результаты и их обсуждение. Явление подчинения различных музыкально-выразительных средств единству линейного развития, схожее с композиционным обобщением пластов полифонической фактуры по вертикали, построением такого обобщения в соответствии с некой одноголосной интонационной последовательностью, – наиболее ярко отражает феномен мелодии. Совокупное горизонтальное развитие полифонии не столь однозначно и интонационно выразительно как мелодия. При этом для понимания сущности линейного развития многоголосия может служить наглядность музыкального обобщения в мелодии, являющейся безусловным объектом и предметом интонирования.

Э. Курт пытался приблизиться к раскрытию феномена мелодического движения в музыке через указание на его психологический первоисточник [1], [2]. В учении о *слуховых представлениях* на схожих позициях стоял Х. Риман, подчеркивая то, что «предпосылкой всей звучащей и нотированной музыки является представление звукового движения» [цит. по: 3, 437]; немецкий теоретик также

указывал на примат данного представления над комплексом воспринятых слуховых образов конкретного музыкального материала («сущность музыки не следует искать в реально звучащих тонах» [там же, 437]). Под представлением «звукового движения» Х. Риман подразумевает некий комплекс внутренне переживаемых ощущений движения, удержания интонационной связи в восприятии различных сумм тонов. Подчеркнем, что данная категория представлений является базисной для музыкальных слуховых стратегий, способствует целостному восприятию (исполнению) музыки и не имеет прямой связи с интерпретацией конкретного звучания (музыкального текста).

Педагог-практик С. Савшинский отмечал: «В обобщенном представлении пьеса переживается как поток музыкально-эмоциональных состояний <...>, а не пространственных представлений и умозрительных заключений» [4, 169]. Очевидным является то, что в описательных характеристиках музыкально-исполнительского процесса, приводимых данным исследователем, не освещается круг понятий, связанных с *представлением* как психологическим явлением. Обобщенные представления, связанные с индивидуальным опытом исполнения какого-либо музыкального произведения, отражают характер протекания соответствующей деятельности и обладают определенной предметностью в сознании исполнителя. Данные установления подтверждаются рядом определений, касающихся природы представления как опыта деятельности. Так, отечественный психолог В. Козубовский отмечает, что «представления есть продукт <...>, зависящий от <...> предназначения формируемого образа» [5, 107]. В исследовании психологии музыкальных способностей Б. Теплов заявлял о том, что «характер представлений определяется особенностями деятельности, в процессе которой они возникают» [цит. по: 3, 272]. Наряду с данными определениями, а также на основании того, что музыкальными Б. Теплов обозначал слуховые представления, возникающие в процессе музыкальной деятельности и являющие собой «совершенно определенную переработку слуховых впечатлений» [там же, 273], в вышеозначенных описаниях, приводимых С. Савшинским, необходимо указать на ряд противоречий. В частности, неправомерными следует считать утверждения о том, что исполнительское представление музыкального произведения не связано с конкретным содержанием, его предварительной оценкой и соответствующими действиями.

Впечатления предметного характера, складывающиеся в индивидуальном опыте исполнения музыкального сочинения, обладают при воспроизведении общими свойствами представлений, в т. ч. и пространственных (в отличие от некой универсальной модели эмоциональных переживаний, подразумеваемой С. Савшинским под исполнительским обобщением музыкального произведения). При обзоре мировой музыкально-педагогической литературы советский психолог Б. Теплов указывал на придаваемую в ней значимость «того, что можно назвать «общим образом музыкального произведения»» [цит. по: 3, 275]. Данное понятие исследователь обозначил «*симультаным образом сукцессивного процесса музыкального звучания*» [там же, 276], подчеркивая, что «отражение музыкального движения в симультанном образе связано со своеобразным *переводом временных отношений в пространственные*» [там же, 276]. Описывая результаты отдельных психологических экспериментов, где исследовалась сущность слуховых представлений без предварительных целевых установок, Б. Теплов отмечал: «обобщенность в <...> представлениях возникала только как момент отрицательный, как обратная сторона потери определенности, а не как положительный, содержательный момент» [там же, 273].

Генеральная пространственно-временная характеристика феномена представления – панорамность, которая заключается в том, что «воспроизводимые в представлении объекты или сцены по их охвату могут превосходить объем поля восприятия – мы можем представить себе объект целиком, в то время как воспринимаем в каждый данный момент только его часть (фигуру)» [6, 64]. Характеристика панорамности безусловно относится к воспроизводимому в процессе сольного исполнения полифонии представлению, а также к восприятию озвучиваемой полифонической фактуры, в котором ключевыми становятся вопросы устойчивости фигуρο-фоновых отношений.

Заключение. На основании вышеизложенного необходимо подчеркнуть, что представление солистом исполняемого музыкального сочинения – особенно при воспроизведении сохраненного опыта исполнения полифонической фактуры – должно быть предметным, ясно осознаваемым, связанным с чувственными образами, воспринимаемыми в исполнительском процессе. Качественные характеристики, последовательность и предварительно определяемый приоритет (фигуро-фоновые отношения) данных образов обуславливаются системой используемых инструментально-интонационных средств.

Список литературы

1. Курт, Э. Музыкальная психология / Э.Курт; пер. с нем. Л. Товалевой и О. Галкина; науч. ред. М. Старчеус. – Минск : БелГИПК, 2007. – 496 с.
2. Курт, Э. Основы линейного контрапункта. Мелодическая полифония Баха / Э. Курт. – М. : Музгиз, 1931. – 304 с.
3. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2005. – 720 с.
4. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М. : Классика-XXI, 2004. – 191 с.
5. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы : учеб. пособие / В.М. Козубовский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Амалфея, 2007. – 368 с.
6. Реан, А.А., Бордовская, Н.В., Розум, С.И. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2009. – 432 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ MYTEST ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО МУЗЫКАЛЬНО- ТЕОРЕТИЧЕСКИМ УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Н.И. Жавнерко

Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Важным звеном процесса обучения является контроль знаний и умений обучающихся. Постепенный переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к компьютерному тестированию отвечает духу времени и общей концепции модернизации и компьютеризации системы образования в Республике Беларусь. Поэтому мы говорим об актуальности направления компьютерного тестового контроля как средства индивидуализации контроля знаний. Компьютерные тесты - инструмент быстрого и относительно точного оценивания большого контингента испытуемых. Требование экономии времени становится естественным в массовых процессах, каковым и стало образование в современном мире. Не со-

ставляет исключения в этом плане и преподавание музыкально-теоретических дисциплин в колледже.

Материал и методы. При написании данной статьи был применен метод анализа опыта использования в собственной педагогической практике компьютерной программы MyTest.

Результаты и их обсуждение. *Тест* (от английского test – «испытание», «проверка») – стандартизированные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий.

Тестирование в педагогике выполняет три основных взаимосвязанных функции – диагностическую, обучающую и воспитательную.

- **Диагностическая функция** заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося. Это основная функция тестирования. По объективности, широте и скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.

- **Обучающая функция** тестирования состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала. Для усиления обучающей функции тестирования могут быть использованы дополнительные меры стимулирования учащихся, такие, как раздача преподавателем примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок, совместный разбор результатов теста.

- **Воспитательная функция** проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности [1].

MyTest – это система программ (программа тестирования учащихся, редактор тестов и журнал результатов) для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления отметки по указанной в тесте шкале.¹ Программа состоит из трех модулей: модуль тестирования (*MyTestStudent*), редактор тестов (*MyTestEditor*) и журнал тестирования (*MyTestServer*). Все права на программу *MyTest* принадлежат её автору – Башлакову Александру Сергеевичу, г. Унеча Брянской обл.

Программа легка и удобна в использовании. Все учащиеся быстро и легко осваивают ее.

Для создания тестов имеется очень удобный редактор тестов с дружественным интерфейсом. Любой учитель-предметник, даже владеющий компьютером на начальном уровне, может легко составить свои тесты для программы *MyTest* и использовать их на уроках.

При наличии компьютерной сети можно организовать централизованный сбор и обработку результатов тестирования, используя модуль журнала *MyTest*. Результаты выполнения заданий выводятся учащемуся и отправляются учителю. Педагог может оценить или проанализировать их в любое удобное для него время.

Для каждого задания в тесте можно индивидуально задать сложность (количество баллов за верный ответ) от 1 до 100, максимальное время обдумывания задания и другие параметры. Отметка учащегося вычисляется по баллам. Уровень

¹ Более подробную информацию о программе, а так же последнюю версию программы можно найти по адресу <http://mytest.klyaksa.net> - раздел информационно-образовательного портала [Клякс@.net](http://klyaksa.net), посвященный этой программе. Вопросы, предложения, сообщения об ошибках, свои тесты можно прислать по e-mail: rochta@klyaksa.net или задать на [форуме](#) в разделе "[компьютерное тестирование](#)".

оценки в процентах (для того чтобы не менять при удалении/добавлении заданий) задается в редакторе. Система оценки разная: «зачет»/«незачет»; отметка в баллах. Для оценки можно указать название, тогда выводится не цифра, а название.

Каждый тест имеет оптимальное время тестирования, уменьшение или превышение которого снижает качественные показатели теста. Поэтому в настройках теста предусмотрено ограничение времени на выполнение как всего теста, так и любого ответа на задание (для разных заданий можно определить разное время).

При выполнении тестовых заданий все учащиеся находятся в равных условиях как в процессе контроля, так и в процессе оценки.

Параметры тестирования, задания, изображения к заданиям – все хранится в одном файле теста. Файл с тестом зашифрован и сжат.

При правильном отборе контрольного материала содержание теста может быть использовано не только для контроля, но и для обучения. Использование тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет испытуемому самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их ликвидации. В таких случаях можно говорить о значительном обучающем потенциале тестовых заданий, использование которого станет одним из эффективных направлений практической реализации принципа единства и взаимосвязи обучения и контроля. При включении обучающего режима учащийся получает информацию о своих ошибках и верных ответах.

Конечно, очень сложно оценивать предложенным способом знания и умения учащихся специальности «Музыкальное образование». Эмоциональность, вдохновение, импровизационность и творческий подъём невозможно оценить холодной «расчётливостью» компьютера. Но знания по музыкально-теоретическим дисциплинам «Теория музыки», «Гармония», «Теория музыки», «Анализ музыкальных произведений» и «Музыкальная литература» всё же поддаются контролю и оценке тестовой компьютерной программой. Нами разработано несколько тестов по учебным дисциплинам «Гармония» (например, «D₇ и его обращения», «VII₇ и его обращения» для учащихся 3 курса) и «Музыкальной литературы» («Жизнь и творчество русских композиторов: М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, М.П. Мусоргского» и др.).

На этапе подготовки к контролю знаний по дисциплинам сложность состоит в том, что ещё широко не разработаны компьютерные тесты по творческим специальностям. Нет подобного материала ни в продаже в магазине, ни в интернете. На некоторых форумах преподавателей-предметников представлены отдельные тесты по русской литературе, истории, химии, математике, физике и некоторым другим дисциплинам в программе MyTest. Создан и периодически обновляется сборник готовых тестов по различным предметам для проведения тест-контроля программой MiniTest-SL². Но на музыкальное образование пристально взгляд преподавателей пока не направлялся. Встречаются лишь отдельные онлайн-тесты по музыкальной литературе для детских музыкальных школ, но они не отражают более высокого уровня знаний учащихся колледжей и студентов высших учебных заведений. Нужны заинтересованные педагоги, умеющие работать в компьютерных программах, осваивающие новые инновационные технологии, желающие создавать компьютерные тесты по музыкальным учебным дисциплинам. Можно на начальном этапе привлекать самих учащихся для создания обычных «бумажных»

² Тесты в программе MiniTest-SL по различным предметам можно посмотреть на сайте <http://slmini.narod.ru/tests.html>

тестов, мотивировать их творческую деятельность оценкой, а в дальнейшем на основе этого материала создавать тесты в программе MyTest. Создание нового качественного теста - это долгий и сложный процесс, требующий терпения, усидчивости и энтузиазма педагога. Несомненно, основные временные затраты при тестировании приходится на разработку качественного инструментария. Но затраты на проведение теста на занятии значительно ниже, чем при письменном или устном контроле. Значимость, скорость, удобство контроля знаний по музыкально-теоретическим дисциплинам компьютером очевидна и несомненна.

Заключение. Некоммерческая программа MyTest распространяется бесплатно (Freeware). Очень важно, что любое образовательное учреждение, учитель и ученик, преподаватель и учащийся могут бесплатно использовать программу без каких-либо денежных отчислений. А тесты, созданные вами в программе, вы можете распространять на любых условиях.

К началу 2012-2013 учебного года создана MyTestXPro - новейшая расширенная версия популярной программы компьютерного тестирования знаний MyTestX. Для коммерческого её применения необходимо приобретать лицензию.

Список литературы

1. www.klyaksa.net
2. <http://elektest.narod.ru/p7aa1.html>
3. <http://slmini.narod.ru/tests.html>

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В РЕПЕТИЦИОННОЙ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЕ

Т.В. Жукова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В структуре эстетического воспитания искусство является основным средством формирования эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Для хорового искусства значение эмоций не исчерпывается указанными в трудах по хороведению гранями, а простирается значительно шире. Без преувеличения можно сказать, что все эстетические, коммуникативные и социально-психологические аспекты вокально-хоровой и музыкально-исполнительской работы дирижёра и певцов реализуются в их деятельности через эмоциональную сферу. Создание, фиксация, исполнение и даже восприятие художественного образа становятся возможными благодаря специфической функции эмоций [1, с.155].

Целью данного исследования является выявление условий повышения эффективности эмоциональной выразительности в репетиционной вокально-хоровой работе.

Поэтому актуальной задачей педагогической науки и практики является обеспечение процессов обучения и эмоционального развития личности.

Среди необходимых условий формирования профессиональных навыков будущего учителя на первом месте стоит развитие личностных качеств и профессиональных способностей, а также понимание коммуникативных явлений, содержащихся в процессе коллективного музицирования. При этом важным является умение дифференцировать свои эмоции и чувства, распознавать их у других людей, а также умение выражать свои чувства.

Материал и методы. Методологической основой исследования явились:

- теория эмоций Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Б.Д.Додонов, А.Д.Леонтьев, Д.Н.Узнадзе;

- теория эмоционального развития личности: А.А.Мелик-Пашаев, С.М.Каргапольцев, В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, В.И.Петрушин.

Практической базой для апробации и внедрения результатов исследования явились хоровые коллективы: студенческий хор педагогического факультета, хор китайских студентов ВГУ имени П.М.Машерова, народный камерный хор ГУ «Центр культуры «Витебск».

Результаты и их обсуждение. Проблема изучения эмоциональной выразительности дифференцирована бессознательной природой эмоциональной сферы психики человека. В изучении эмоциональной выразительности хорового исполнения невозможно отделить интеллект исполнителя от его интуиции и экспрессивности. Поэтому наше исследование основано на тех представлениях психологии, которые трактуют эмоциональную сферу личности в широком контексте с позиций единства эмоциональной и рациональной природы художественного творчества. В этом смысле перспективной для разьяснения многих проблем хорового исполнительства может стать теория психологической установки, разработанная Д.М.Узнадзе. Установка и есть тот самый механизм бессознательного, в котором слиты воедино как эмоциональная, так и рациональная сферы психики.

Говоря о роли бессознательного в структуре музыкальной деятельности, все авторы сходятся на том, что художественная деятельность как бы насквозь «пронизана» активностью бессознательного на всех уровнях: от наиболее элементарных до наиболее высоких [1, с.156].

В вокальной педагогике существуют термин «певческая установка», но он подразумевает в основном «внешнюю» часть психо-физиологического комплекса и рассматривается как особая постановка головы и корпуса певца (для оптимальной работы артикуляционного и дыхательного аппарата). Есть экспериментальные и теоретические основания для расширения содержания данного термина до утвердившегося в науке понимания установки как структуры, объединяющей интеллектуальное и эмоциональное психическое и телесное, сознательное и бессознательное регулирование действительности.

В хоровом искусстве дирижёр и хор объединены процессом интерпретации произведения. Каждый из них выполняет свою часть творческой работы по созданию художественного образа. Вокально-хоровая установка является механизмом, обеспечивающим успешность хорового исполнения и объединяющим воедино эмоциональное и рациональное, выразительное и техническое.

Проблема эмоциональной выразительности хора не исчерпывается задачами художественного порядка, а во многом зависит от умения дирижёра поддержать тот или иной эмоциональный план у коллектива.

Практикам известно, что от использования «эмоциональных рычагов» в каждодневной репетиционной работе зависит и качество репетиции, и успешность выступления, и уровень владения вокально-хоровой техникой, и та высота творческого вдохновения, на которую коллектив способен подняться.

Успешность применения эмоций, их действенность полностью зависят от хорового дирижёра, уровня его мастерства, накопленного опыта, точного знания приёма, используемого на том или ином этапе вокально-хоровой работы. Методы регулирования эмоциональной выразительности хора используются дирижёрами на ранних стадиях работы над произведениями по-разному и обычно обратно пропорциональны экспрессивности хора.

Можно выделить три группы методов, используемых дирижёрами для регулирования эмоциональной выразительности хора. Это – вербальные, невербальные и комплексные методы управления певцами.

Все три метода апробированы в практической работе с хоровыми коллективами педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Следует особо остановиться на использовании метода невербальной коммуникации в работе с хором китайских студентов. В данном случае мы используем возможности музыки как формы невербальной коммуникации. Возможность музыки выступать в качестве субъекта и объекта коммуникации связана с тем, что в музыкальном произведении, по словам В.В. Медушевского, отражаются, спрессовываются, перерабатываются и упорядочиваются различные фазы жизненных эмоций. Используя в репертуаре разнообразные по характеру произведения, представления об эмоциях активизируются, что обеспечивает прежде всего понимания эмоционального характера музыки.

Вступая во взаимодействие с художественным образом, человек испытывает эмоции и чувства, которые недоступны ему в повседневном существовании [3, с.156].

В репертуаре хора китайских студентов имеются самые разные по характеру и эмоциональному накоплению произведения: народные и композиторские песни, русская и зарубежная классика. В данном случае, в связи со специфическим воздействием на психику человека, музыка является действенным средством в улучшении сферы коммуникации китайских студентов.

Заключение. Эмоции играют значительную роль в хоровом исполнительстве и развитии чувственной сферы личности. Эмоциональное развитие участников хорового коллектива наиболее эффективно при тесном эмоциональном контакте дирижёра с исполнителями.

Эмоциональная выразительность хорового исполнения непосредственно влияет на обогащение различных сторон личности участников творческого процесса.

Список литературы

1. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. – М.: Издательство «Музыка», 1998.
2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА»

*С.А. Карташев, Ю.С. Сусед-Виличинская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Научно-методическое обеспечение образования по предмету «Музыка» характеризуется переосмыслением традиционных средств обучения в контексте современной ситуации и широкой представленностью средств обучения на основе цифровых (электронных) носителей. Современный учебно-методический комплекс по предмету «Музыка» предполагает систему взаимосвязанных дидактических средств на печатной и электронной основе, разработанную на единых методологических основаниях в логике современных технологий обучения и характеризующуюся художественным единством компонентов. Использование данного

комплекса в процессе обучения может обеспечить осмысленную и продуктивную музыкальную деятельность учащихся и эффективную организационно-управленческую деятельность учителя музыки [1, с.9].

Разработанный проект «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» направлен на формирование у студентов музыкальных специальностей и учителей музыки первичных представлений о возможностях использования информационно-компьютерных технологий в сфере музыкального искусства и освоение основных алгоритмов работы, характерных для данного электронного средства обучения.

Целью данного исследования является подведение промежуточных результатов в ходе реализации проекта «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка».

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных по созданию и реализации учебно-методического комплекса (Пальчевский Б.В., Томашева И.В., Хозяинов Г.И.) и музыкальному воспитанию школьников (Королёва Т.П., Полякова Е.С., Яконюк В.Л.). Использовались следующие методы: педагогическое наблюдение, анализ, сопоставление, беседа, организация опытно-экспериментальной работы.

Результаты и их обсуждение. Инновационный проект «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» создан на основе Концепции учебно-методического комплекса, предполагающей комплексный подход к использованию технических средств обучения [2] и опирается на следующие позиции:

- УМК – это система средств обучения (включающая научно-методическое обеспечение), представленная через взаимосвязанные между собой компоненты, разработанная на единых научных основаниях, единым авторским коллективом.

- УМК присущи определенные функции. В логике дидактической направленности учебно-воспитательного процесса осуществляется классификация функциональных возможностей средств обучения, на основании чего определяется адекватный каждой функции компонент учебно-методического комплекса [3, с.8].

- УМК, как научно-методический продукт деятельности авторского коллектива, предназначен для использования учащимися и педагогом в реальной образовательной практике в удобной и качественной материализованной форме предъявления (полиграфическая – книжная, альбомная, картографическая и т.п., модельная, макетная, электронная – дискеты, CD, флэшки и т.д.)

- информационная культура в современном мире становится все более определяющей и обеспечивающей возможности для дальнейшего и прогрессирующего продвижения вперед на пути развития и человека, и общества. Именно поэтому данный тип культуры может быть реализован посредством специфических типов готовности: а) компьютерной; б) средствальной; в) иллюстративной; г) тексто-гносеологической [4, с.4].

Подготовка и разработка инновационного проекта была представлена следующими этапами:

- создание методического пособия для учителя в рамках учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» (4 класс);

- наполнение компонентов программно-методического комплекса на электронном носителе (4 класс): фонохрестоматия, видеохрестоматия, информационный раздел, практический компонент, краткий словарь [5-6];

- апробация программно-методического комплекса на электронном носителе (4 класс).

На базе ГУО «Гимназия №8 г. Витебска» и «Средняя школа №44 г. Витебска» проведены уроки музыки с применением информационно-компьютерных технологий («Белорусские музыкальные инструменты», «Музыка в церкви и костёле», «Музыка наших соседей – русского народа», «Музыкальное путешествие по Европе» и т.д.). Проведён «круглый стол» с учащимися УО «Витебский государственный музыкальный колледж им. И.И.Соллертинского» по теме урока «Музыка Америки» (4 класс II полугодие).

Для эффективной разработки теоретических положений и их апробации на практике определены темы дипломных работ: «Контроль музыкального развития младших школьников в тестовой форме на уроках музыки» (Самуйлова Л.В., рук. канд. пед. наук, доцент Карташев С.А.), «Мультимедиа технологии как средство развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки» (Кравченко И.М., рук. канд. пед. наук, доцент Карташев С.А.), «Мультимедийное сопровождение уроков музыки в контексте учебно-методического комплекса» (Пугач И.М., рук. канд. пед. наук, доцент Сусед-Виличинская Ю.С.), «Использование УМК в учебно-воспитательном процессе по предмету «Музыка» (Смирнова О.В., рук. канд. пед. наук, доцент Сусед-Виличинская Ю.С.). Последняя работа на Республиканском конкурсе студенческих научных работ 2012 года отмечена дипломом II степени.

В рамках проекта «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» разработаны и проведены музыкально-педагогические проекты (координатор – канд. пед. наук, доцент Сусед-Виличинская Ю.С.): «Антонио Вивальди» с участием учащихся УО «Государственная гимназия №1 г. Витебска» (13.05.2011 г.); «Музыкальный Китай для Беларуси» с участием представителей ГУО «Средняя школа №44 г. Витебска» и «Гимназия №1 г. Витебска» (19.12.2011 г.); «Мой город или путешествие в Китай» для учащихся 2-6 классов (с изучением китайского языка) ГУО «Средняя школа №44 г. Витебска» (13.11.2012 г.).

Полученные результаты по реализации проекта доложены и обсуждены на конференциях, статьи опубликованы в сборниках [7-8].

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод: осуществлённая деятельность по вопросам реализации проекта и коррекции плана работы в ходе коммуникации между преподавателями и студентами УО «ВГУ имени П.М.Машерова», учителями и учащимися ГУО «Государственная гимназия №8 г. Витебска» и «Средняя школа №44 г. Витебска» позволяет перейти к анализу и обобщению окончательных результатов работы и их внешней экспертизе.

Список литературы:

1. Концепция учебного предмета «Музыка» / Музыкае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – №3(29). – 2009 г. – С. 3–10.
2. Концепция учебно-методического комплекса / Республиканский институт профессионального образования; редкол.: Б.В.Пальчевский [и др.]. – Минск: Ин-т повышения квалификации образования, 1993. – 51 с.
3. Пальчевский Б.В. Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования. Сообщение 2. Готовность к разработке УМК: сущность, позиции, типология, состав, структура. – Веснік Адукацыі. – № 6. – 2007. – С. 3–8.

4. Сусед-Виличинская, Ю.С. Проектирование личностно-ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии на основе аудиовизуального комплекса: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Ю.С.Сусед-Виличинская: БГУ им.М.Танка – Минск, 2001. – 21 с.
5. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкальная культура Беларуси. IV класс I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2010. – 66 с.
6. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкальные путешествия. IV класс, II полугодие: практические материалы. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2011. – 71 с.
7. Карташёв, С.А., Сусед-Виличинская, Ю.С. Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» // Музыкально-художественное образование: традиции и инновации: сб. материалов республиканской научно-практич. конф., Брест, 19 апреля 2011 г. / Брест.гос. ун-т имени А.С.Пушкина; редкол.: Т.И.Яковук; Л.А.Захарчук; Г.В.Шостак; под общ. ред. Л.А.Захарчук. – Брест: БрГУ, 2011. – С.91–94.
8. Карташёв, С.А., Сусед-Виличинская, Ю.С. Разработка мультимедийного сопровождения учебно-воспитательного процесса на уроках музыки в общеобразовательной школе // Российская школа в международном образовательном пространстве: сб. материалов Международной научно-практич. конф., Белград – Йиссык-Куль – Новы-Сад – Старый Оскол, 15-16 ноября 2011 г. / Старооскольский филиал Белгородского гос-го ун-та; редкол.: В.Антала, Л.В.Бурая, И.Ф.Исаев, Н.К.Дюшеева, М.М.Kalacki, Р.Д.Митиh: Изд-во «Оскол-Информ» / СОФ НИУ «БелГУ», 2011. – С.334–337.

ВЫКАРЫСТОЎВАННЕ АЎТЭНТЫЧНАГА ФАЛЬКЛОРА Ў МАТЧЫНАЙ ШКОЛЕ ПЕШЧАННЯ

*Л.П. Кернажыцкая
Віцебск, ВДУ імя П.М.Машэрава*

Сучасны працэс выхаваўчай работы з дзецьмі і моладдзю насычаны разнастайным арсеналам сродкаў выхавання. Выкарыстоўванне ў выхаваўчай рабоце пераважна здабыткаў сусветнай культуры і недастатковая ўвага на ўкараненне ў практыку педагагічнай дзейнасці асноў карэннай культуры беларусаў складае супярэчнасці, якіх можна пазбавіцца ў рабоце з дзецьмі і моладдзю, прапаноўваючы дзейсны сродак выхавання – аўтэнтычны фальклор, у якім стагоддзямі выпрацаваныя маральныя ўстоі народа, што будзе спрыяць фарміраванню цэласнай і маральна здаровай асобы. Асабліва значна выкарыстоўваць аўтэнтычны фальклор у першыя гады жыцця дзіцяці.

Мэта дадзенага даследавання вызначае прырытэтны выбар аўтэнтычнага фальклора як сродка выхавання ў матчынай школе пешчання.

Матэрыял і метады. Тэарэтыка-метадалагічнай асновай даследавання з’яўляюцца працы ў галіне аўтэнтычнага фальклору, народнай педагогіцы. У рабоце выкарыстоўваліся аналіз літаратурных крыніц; тэарэтычны аналіз і сінтэз педагагічных даследаванняў; назіранне ў натуральных умовах, пры педагагічным мадэліраванні, вывучэнне і абагульненне вопыту этнафальклорных палявых экспедыцый.

Вынікі і іх абмеркаванне. Аўтэнтычны фальклор, як сцвярджае Варфаламеева Т., з’яўляецца “сярод рознааблічных праяў традыцыйнай культуры

на Беларусі сёння адной з найбольш яскравых”. Менавіта аўтэнтычны фальклор з’яўляецца каранёвай культурай любога народа і вызначаецца “як асобая спецыфічная сфера духоўнай культуры, што аб’ядноўвае ўсе віды творчай дзейнасці – славесную, музычную; народныя абрады, танец, народны тэатр, прыкладное мастацтва ў іх адвечным, адэкватным генетычным выглядзе, без апрацовак. Аўтэнтычны фальклор функцыяніруе ў натуральным вясковым (пераважна) ці гарадскім асяроддзі, існуе як вусная традыцыя, што вызначае яе варыятыўнамножны тып яе мастацкай прадукцыі; праяўляе сябе многафункцыянальна як калектыўная свядомасць, псіхалагічна арыентаваная на непасрэдныя, нефармальныя зносіны.” [4, 165].

Аўтэнтычная песенная культура Беларусі вызначаецца сваёй спецыфікай у адрозненні ад прафесійнага і аматарскага спеўнага мастацтва. Асаблівасці народна-песеннай культуры Беларусі даследвалі этнамузыкалагі Мажэйка З., Мухарынская Л., Якіменка Т., Елатаў В., Варфаламеева Т. і інш. Разам з тым, як адзначаюць даследчыкі, агульнабеларуская песенная культура праяўляе сябе ў сукупнасці мясцовых песенных традыцый пяці этнакультурных рэгіёнаў: Паўночнага (Паазер’я), Паўднёвага (Палесся), Усходняга (Падняпроўя), Заходняга (Панямоння), Цэнтральнага.

Акрамя таго, у кожным рэгіёне вылучаюцца асобныя зоны мікралакальнай традыцыі. Так, напрыклад, у Паўднёвым рэгіёне Мажэйка З. вызначае адзінаццаць такіх зон, у рэгіёне Паазер’я – чатыры зоны лакальнай традыцыі. Гэта падкрэслівае багацце і разнастайнасць спеўнай культуры Беларусі.

Як адзначае Мажэйка З., беларуская народна-песенная культура характарызуецца сістэмнай цэльнасцю, аснову якой складае старажытны гісторыка-стылявы пласт песень каляндарна-земляробчага і сямейна-абрадавага цыклаў, інтанацыйныя токі якога праслухоўваюцца і ў пазнейшых гісторыка-стылявых пластах аж да партызанскай песні часоў Другой сусветнай вайны. [5, 6]. Менавіта старажытны гісторыка-стылявы пласт народнай творчасці і ўтварае каранёвую культуру народа. Аснову яго складаюць песні каляндарна-земляробчага і сямейна-абрадавага цыклаў.

Сямейна-абрадавыя песні суправаджаюць асноўныя падзеі сямейнага жыцця: радзіны, вяселле, пахаванне. Яны прадстаўлены жанрамі радзінных, вясельных песень, галашэнняў. У старажытны гісторыка-стылявы пласт песеннага фальклора ўключаюцца і найважнейшыя жанры дзіцячага фальклору, народнай творчасці для дзяцей і саміх дзяцей, якія пранізваюць народную педагогіку беларусаў.

Арлова Г. вызначае народную педагогіку як “сукупнасць і ўзаемазалежнасць уяўленняў, поглядаў, меркаванняў і прыёмаў народа ў галіне выхавання, адлюстраваных у народнай творчасці.” Арлова Г. звяртае ўвагу на сінкрэтычнасць розных спалучэнняў у разуменні народнай творчасці: разнастайных відаў працоўнай дзейнасці, раместваў, традыцый, звычаяў, святаў, абрадаў, вуснай народнай творчасці, гульняў, танцаў, народнага выяўленчага і дэкаратыўна-прыкладнага мастацтва, музыкі. [1, 7].

У народнай педагогіцы асобна выдзяляюць даследчыкі педагогіку маленства – матчыну школу. Да маленькіх дзяцей бацькі адносіліся асабліва ўважліва і пяшчотна. Іх акутвалі любоўю і ласкай. Імкнуліся, каб дзіця менш плакала. [1, 126]. Асабліва падкрэсліваецца тут і значная роля маці ў выхаванні сваіх дзяцей. Маці ў народным традыцыйным уяўленні – гэта “эталон маральнай чысціні”, для якой выхаванне дзяцей з’яўляецца свяшчэнным абавязкам.

Па высновах многіх даследчыкаў, талент мацярынства праяўляецца ў выкарыстоўванні вопыту продкаў. “Педагогіка маці насычана мноствам метадаў, прыемаў, сродкаў, знаходак. Маці прыгаворвае пястушкі, пая калыханкі, расказвае казкі, загадвае загадкі, выкарыстоўвае прыказкі, прымаўкі, вучыць лічылкам. Матчына слова меладычнае, музычнае, рухомае, паэтычнае, мудрае.” [3, 125].

У своеасаблівай **школе пешчання, “матчынай школе”**, вялікае значэнне мае музычнае выхаванне, асноўным сродкам якога з’яўляюцца спевы, працэс этнафанічнага спеўнага выканання паэтычнага і праявічнага тэкстаў. Школа пешчання, па вызначэнню Ракавай Л.В., “пэўным чынам уплывала на фізічнае і псіхічнае здароўе дзіцяці, удаस्कанальвала вобразнае мысленне і была першай школай музычнай адукацыі.” Першае, на што звяртаецца ўвага пры аналізе традыцыйнага вопыту, гэта імкненне да вакалізацыі маўлення пры размове з немаўляткам. Словы прапывалі, працягваючы склады, акцэнтуючы ўвагу на значнасці галоўных слоў у сказе.

Першымі музычнымі ўзорамі, якія спрыялі развіццю музычнага ўспрымання дзіцяці, выдзяленню музыкі як пэўнага гукавага комплекса з навакольнага гукавага асяроддзя, былі калыханкі. Калыханкі перадаваліся ў кожнай сям’і з пакалення ў пакаленне, іх магла спяваць не толькі маці, але і бабуля ці нянька, нанятая для выхавання дзіцяці. Навык закалыхвання набываўся ў кожнай дзяўчынкі пры закалыхванні лялькі.

Рэпертуар калыханак залежыў ад фізіялагічнага і псіхічнага стану дзіцяці, сацыяльнага статусу, а таксама ад узросту, настрою, умельства нянькі або маці.

Калыханкі прызначаліся для таго, каб заспакоіць, закалыхаць дзіця да сну, зберагчы яго фізічнае і псіхічнае здароўе і яшчэ, каб вызваліць пэўную частку часу для працы і адпачынку. Калыхаючы калыску, маці ці нянька, накарміўшы дзіця, спявала ў рытме калыхання.

Змест калыханак быў разнастайны. У іх спявалася пра радасць і гора, пра будучае дзіцяці. У песнях-калыханках зычыцца здароўе, дабрабыт, шчасце, доля.

Па сваім паходжанні калыханкі адносяцца да старажытных песенных жанраў. Тэрмін “калыханкі” цесна звязаны, па меркаваннях фалькларыстаў, з “байкамі”, якія гаварылі, казалі, шапталі. У сувязі з гэтым у калыханках усходніх славян выкарыстоўваецца прыпеў баю, бай, баюшкі. Слова Бай у беларускім фальклоры азначае міфічную істоту, што ходзіць па сцяне з лапцікамі для сябе і сваіх дзяцей. Байкамі беларусы называюць творы не звязаныя з калыханкамі. Але значны ўзор таго, што калыханкі баіліся – спяваліся, і вызначэнне спалучэння “баіць – спяваць” існуе ў беларускім фальклоры:

Трэба катка ў хату ўзяці,

Каб пеў баінькі дзіцяці.

Кот у шматлікіх калыханках выступае галоўным персанажам. Як адзначаюць даследчыкі дзіцячага фальклору, традыцыйна існавалі меркаванні, што мурлыканне ката забяспечвае дзіцяці спакойны сон. Зафіксаваны ў народзе звычай: “перш чым пакласці ўпершыню дзіця ў калыску, клалі туды ката, каб дзіцяці добра спалася.” У калыханках з катом вядуцца размовы, выказваюцца просьбы, распавядаюцца дзеянні, якія спрыяюць выхаванню дзіцяці. Упамінаюцца ў калыханках птушкі (куры, гулі), жывелы (бычок, заінька і інш.), міфічныя істоты (Бай, дрымота) і інш.

У развіцці музычнага ўспрымання падаецца важным існаванне сумежнай рыфмы, своеасаблівай рытмікі, паўтораў слоў з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі, гукаперайманне. Гэта надае калыханкам напеўнасць, пяшчоту. Напевы

калыханак мелі ў старажытнасці магічную функцыю. Па меркаваннях даследчыкаў, яны адганялі “злых духаў”. Замоўныя элементы калыханак мелі, ў першую чаргу, практычнае значэнне. [6, 300].

Трэба адзначыць, што калыханкі ствараліся дарослымі з улікам “тонкага адчування асаблівасцей дзіцячай псіхалогіі, светаўспрыманне дзяцей з іх павышанай эмацыянальнасцю, абмежаванай магчымасцю ўспрымання ўсёй глыбіні з’яў душы, няўстойлівасцю ўвагі.” [6, 382]. Калыханкі, як вельмі прасты жанр дзіцячага фальклору, не абцяжарвалі ўспрыманне дзіцяці. Элементарны навыкі музычнага ўспрымання закладваўся з пачатковага ўспрымання калыханак. Дзіця з першых дзен жыцця слухала прасты напеў, а пасля, сваім гуленнем, уздзельнічала ў музычным працэсе. Першыя рухі дзіцяці, усе дзеянні традыцыйна суправаджаліся песенькамі, пацешкамі, забаўлянкамі.

Масаж дзіцяці абавязкова суправаджаўся спяваннем забаўлянак. Гульні з пальчыкамі, ручкамі, ножкамі—рознымі рухамі, якія дзіця рабіла само або з дапамогай дарослага. Дзіця гушкалі, качалі на назе, пацягвалі, пагладжвалі, ставілі для ўмацавання ножа і першых крокаў. Калі дзіця плакала, яго супакойвалі, смяшылі, у спакойным стане дзіця імкнуліся актывізаваць у дзеяннях. І гэтак спрыялі традыцыйным забаўлянкам. У гэтым праяўляецца функцыя забаўлянак у адрозненні ад калыханак: забавіць, узбудзіць, узбадзерыць дзіця. Вяселым, жартаўліва-гумарыстычным зместам яны супрацьпастаўляюцца калыханкам. І хоць па вызначэнню даследчыкаў, “гэта хутчэй не песні, а вершаваныя шматрадкоўі” [6, 382], практычнае выкананне забаўлянак вельмі часта вакалізіруецца, спяваецца. Гэта адлюстроўваецца і ў фіксацыі меладычнага зместу музычнымі фалькларыстамі.

Найбольш пашыранымі і вядомымі з’яўляюцца забаўлянкамі пры гульні з ручкамі “Лады, лады, ладкі”. Пры гэтым дарослыя вучаць дзіця пляскаць у ладкі. Своеасаблівы масаж пальчыкаў і рукі ўтвараецца пры дзеяннях, якія суправаджаюць забаўлянку “Сарока-варона”. Масажыруюць ножку пры дзеяннях у час гучання забаўлянка “Кую – кую – ножку”.

Выпрацоўваюць цяпенне ў час казытання і бадання пры выкананні забаўлянак “Ішла каза рагатая”, “Ласачка, ласачка, дзе была?” і інш. Акрамя ўзораў дзіцячага фальклору, прызначаных для дзяцей першага году жыцця, развіццю іхняга музычнага ўспрымання, спрыялі песні, якімі было насычана побытавае асяроддзе.

Па ўспамінах аўтэнтчных носьбітаў на аснове фальклорных архіўных фактаў, спявалі і працуючы, ідучы з працы (з поля). У час сямейных, каляндарна-земляробчых, прэстольных (у часы хрысціянства) святаў збіралася радня і гучалі песні. (з размовы Гоевай С.І. – жыхаркі в.Віць Хойніцкага раёна Гомельскай вобласці). Варфаламеева Т. фіксуе факт спявання на радзінах дзіцяці ў некаторых весках Хоцімскага раёна Магілёўскай вобласці песен таго каляндарнага сезона, падчас якога нарадзілася дзіця.

З першых дзен вакол дзіця стваралася гукавае асяроддзе разнастайных фальклорных жанраў, важнай асаблівасцю гучання якога з’яўлялася этнафонія – этнічная каларыстыка гучання. У беларусаў яна выяўлялася ў спецыфіцы гучання роднай мовы, роднай песні.

Выхаваўчае значэнне роднай мовы падкрэслівалася фалькларыстамі мінулага і сучаснага. Праз родную мову перадавалася духоўная спадчына нашчадкаў. “Засваенне народнай мовы – гэта засваенне народнай душы, культуры і ведаў, духоўнае далучэнне да таго вялікага цэлага, імя якому народ”. (Капцераў

Т.) Дзякуючы тонкасці ўспрымання, дзіця ўбірала ў сябе народны светапогляд дзякуючы народнай культуры выпрацаванай стагоддзямі.

Заклучэнне. Уплыў аўтэнтычнага фальклору, традыцыйнай культуры на фарміраванне асобы дзіцяці адчувала заўсёды інтэлігенцыя. Прадстаўнікі беларускай шляхты аддавалі на выхаванне сваіх дзяцей у сялянскія сем’і. Розніцу ў выхаванні “сялянскага сына” і “царскага сына” адлюстроўваюць шматлікія ўзоры рускага і беларускага казачнага фальклору. Яркім прыкладам уздзеяння народнага педагогічнага вопыту на станаўленне асобы дзіцяці з’яўляецца выхаванне Пушкіна А., які ўсе жыццё з любоўю і адданасцю ўспамінаў пяшчоту сваёй няні Арыны Радыёнаўны, беларускі па паходжанню.

Выкарыстоўванне аўтэнтычнага фальклору вельмі важна ў сучасным сямейным выхаванні, калі беларуская мова не ўжываецца ў побыце, аднак застаецца роднай для большасці беларусаў. Папулярныя педагогічныя асноў “матчынай школы пешчання” праз народныя традыцыі і аўтэнтычны фальклор адбываецца ў наш час ва ўстановах адукацыі і культуры. Цікавы праект распрацаваны на базе Дзяржаўная канцэртная ўстанова “Віцебская абласная філармонія”, дзе створаны цыкл канцэртна-пазнавальных праграм для будучых мам “Саткаць душу з нотаў” . Адна з праграм прапануе цяжарным жанчынам адчуць “магічную сілу жанра калыханак” і вызначае адну з задач: папулярныя багатай спеўнай народнай спадчыны сярод насельніцтва і навучанне будучых матуль аўтэнтычным узорам народных калыханак. Даследаванні ў галіне аўтэнтычнага фальклору дапамогуць шырэй выкарыстоўваць народную спадчыну ў практыцы выхавання дзяцей і моладзі ў сям’і, ва ўстановах культуры і адукацыі не як адзінкавыя мерапрыемствы, а як сістэматычныя адукацыйна-выхаваўчыя цыклы .

Спіс літаратуры

1. Арлова Г.П. Беларуская народная педагогіка. – Мн.: Нар. асвета, 1993.
2. Беларуская вусна-паэтычная творчасць: Падручнік для філал. спец. ВНУ/Кабашнікаў К.П., Фядосік А.С., Ліс А.С. і інш. – 2-е выд., перапрац. – Мн.: Выш. шк., 1998.
3. Беларуская народная педагогіка ў сістэме дашкольнага выхавання / Грымаць А.А. і інш. – Мн., 1994.
4. Працяг будзе... Уклад. М.А. Козенка. – Мн.: БелДПК, 2004.
5. Квитка К.В. Избранные труды: В 2 т. М., 1973.
6. Варфаламеева Т.Б. Песні Беларускага Панямоння / Нац. акад. навук Беларусі. Інстытут мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору. – Мн.: Беларуская навука, 1998.
7. Традыцыйная культура і дзеці: праблемы захавання і пераемнасці: Зборнік матэрыялаў навукова-практычнай канферэнцыі./Пад рэд. Варфаламеева Т.Б., Боганева А.М., Казенка М.А., Куране С.Б. – Мазыр: МазДПІ імя Крупскай Н.К., 2001

АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ДИРИЖИРОВАНИЯ МУЗЫКАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Б.Г. Кожевников
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Актуальность данной работы обуславливается растущей потребностью учреждений образования в высококвалифицированных кадрах в области преподавания дисциплин музыкально-эстетического профиля. Цель исследования – определение основополагающих принципов художественной целесообразности в дирижировании.

Материал и методы. Материалом исследования является учебно-методическая литература по дирижированию, высказывания Р. Шумана, И. Стравинского, Б. Асафьева, С. Казачкова, К. Ольхова. В работе используется метод сравнительно-теоретического и исполнительского анализа.

Результаты и их обсуждение. Одной из профилирующих дисциплин в подготовке будущего учителя музыки является предмет «Дирижирование и практикум работы с хором». Это связано с тем, что школьная программа по музыке предусматривает создание хора в каждом классе и организацию концертного общешкольного хора в рамках внеклассной работы.

Основополагающие моменты ознакомления с технологией дирижирования связаны с тем, что дипломированный специалист, выпускник педагогического факультета специальности «Музыкальное искусство» может вести предмет «Дирижирование» в педагогическом колледже и в старших классах школы с музыкально-хоровым уклоном [1]. Деятельность учителя музыки в общеобразовательной школе весьма многогранна. Помимо своего предмета по музыке он, как правило, проводит внеклассную работу по созданию творческих коллективов (хорового, вокальных ансамблей, народного или духового оркестра). В педагогическом колледже, где есть отделения музыкального воспитания, преподает дирижирование и руководит хоровым классом.

В музыкальной природе профессия дирижера считается самой сложной и ответственной из всех исполнительских профессий. Он решает комплексные задачи, включающие индивидуальную ответственность исполнителя и специфическую: управление коллективным исполнением без сильной исполнительской воли дирижера невозможно создавать индивидуальные трактовки музыкальных произведений и объединять исполнителей в единый инструмент [2]. Передавая свое слышание хору или оркестру, дирижер жестом, мимикой доводит исполнение до той степени яркости и неповторимого своеобразия, при которой ансамбль становится коллективной личностью.

Музыка, движение и танец рождались как неразделенные виды искусства, а в процессе развития культуры разделялись на относительно самостоятельные. «Музыкальная речь», «музыкальная интонация» развиваются, по мнению Б. Асафьева, «испытывая воздействие «немой интонации» пластики и движений человека (включая «язык» руки)». «Музыкальная интонация» – продолжает Б. Асафьев – «никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого» [3]. Характеризуя камерные сочинения Д. Скарлатти, Б. Асафьев отмечает, что они наполнены «жизнерадостностью и осязательной людской мимикой и характерными повадками». В них «всюду движение, жест, бодрость» [там же, 225]. Музыкальные элементы – темп, ритм, метр, агогика, динамика, дыхание, характер звукодвижения (*legato, non legato, marcato, staccato*) – являются элементами движения и адекватно им выражаются.

Реальное звучание музыки возникает в результате движения, проявления мышечной энергии. Эта связь выражается в игровых движениях музыкантов-исполнителей, на извлечение из инструментов нужной звучности на основании значимого выразительного жеста. «Слушая Листа, его надо и видеть», - отмечает Р. Шуман, - «он ни в коем случае не должен играть за кулисами, значительная часть поэзии была бы потеряна» [4]. Известно аналогичное высказывание И. Стравинского, который весьма отрицательно относился ко всякой аффектации и внешним эффектам как в трактовке произведения, так и в жестах [5]. Ч. Дарвин отмечал: «Я всегда терпеть не мог слушать музыку с закрытыми глазами, без активного участия зрения. Зрительное восприятие жеста и всех движений тела, из которых возникает музыка, совершенно необходимо, чтобы охватить эту музыку во всей полноте» [6, 122].

Дирижерский жест используется не только параллельно речи, для усиления ее выразительности, но и самостоятельно, иногда действуя эффективнее словесного высказывания. «Выразительные движения» - говорит Ч. Дарвин – «обнаруживают мысли и намерения других вернее, чем слова, которые могут быть лживы» [6].

Убедительный жест вызывает мгновенную реакцию, порой чисто рефлекторную. Аспект конкретных дирижерских жестов заключается в следующем: а) в емкости, стенографичности жеста; б) в настроенности и подготовленности исполнителей к данному исполнению на основе нотного текста и предварительной репетиционной работы; в) в инерции коллективного исполнения; г) в эмоционально-волевом тоне дирижирования; д) в творческом доверии к дирижеру [7].

Дирижерский аппарат состоит из трех взаимосвязанных и взаимозависимых частей. К первой части относятся периферические, исполнительные органы – руки, лицо, корпус. Ко второй – слух, осязание, зрение. Третьей частью являются органы, управляющие движениями и их координацией (участки центральной нервной системы).

Существует несколько основных принципов работы дирижерского аппарата. В начальный период обучения дирижерскому мастерству предопределен принцип свободы или так называемой непринужденности движений. Полное владение своими движениями предполагается в чередовании напряжения и расслабления. Причины зажатости дирижерского аппарата могут быть разные: а) из-за общей физической неразвитости или, наоборот, из-за физического перенапряжения; б) по причине психологической неуравновешенности (из-за незнания партитуры, усложненных заданий, волнения, повышенной нервной возбудимости).

Движения дирижерского аппарата должны выражаться в определенном рисунке и восприниматься без усилий в конкретике дирижерской схемы. Работая над техническими моментами, в обучении следует придерживаться принципа экономии жеста. Различие между начинающим дирижером и высоким профессионалом заключается в том, что начинающий употребляет много больших и напряженных движений, у которого затрата энергии огромна, а результат мало-значительный. Неоправданно большой взмах вынуждает хор брать излишнее дыхание при вдохе, что отрицательно сказывается на вокальной технике певцов, но также в значительной степени на стиль исполняемого произведения. Пластичный жест при минимальном размахе, имеющем максимальную силу и полноту звука, является конкретным проявлением принципа экономии. Такой жест лучше контролируется мышечным чувством и лучше подчиняется музыкальному слуху.

Заключение. Художественная мера и целесообразность в дирижировании являются главным критерием художественно-исполнительского результата. В ху-

дожественной целесообразности и заключены основополагающие принципы: а) принцип свободы дирижерского аппарата; б) принцип ясности четкого дирижерского рисунка; в) принцип экономии дирижерского жеста.

Список литературы

1. Безбородова, Л. Дирижирование / Л. Безбородова. – М., 1990. – С. 3-6.
2. Ольхов, К. Теоретические основы дирижерской техники / К. Ольхов. – Л., 1984. – С. 12.
3. Б. Асафьев. Музыкальная форма как процесс/. – Л., 1971. – С. 211–212.
4. Шуман, Р. Избранные статьи о музыке/. – М., 1956. – 235 с.
5. Стравинский, И. Хроника моей жизни/. – Л., 1963. – С. 46.
6. Дарвин, Ч. Избранные сочинения/. Т. 5. – М., 1958. – 919 с.
7. Казачков, С. Дирижер хора – артист и педагог/. – в К., 1998. – С. 49.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЖСКИХ ВОКАЛЬНЫХ АНСАМБЛЕЙ

Т.В. Оруп

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Хоровое пение – одна из наиболее общедоступных форм художественной деятельности различных возрастных категорий. Хоровое искусство обладает мощными выразительными средствами и способно не только доставить исполнителям и слушателям эстетическое наслаждение, но и способствовать эстетическому воспитанию и развитию.

Наследниками и продолжателями традиций хорового пения сегодня являются женские, мужские, смешанные хоры и юношеские ансамбли. У каждого из них есть свои отличительные особенности, которые являются своего рода визитной карточкой коллектива.

К числу наиболее известных мужских коллективов можно отнести арт-группу «Беларусы» (г.Минск), вокальный ансамбль «Чистый голос» (г.Минск), «Ваганты» (г.Минск), мужской вокальный ансамбль «Менестрели» (г.Молодечно), мужской ансамбль «Вдохновение» (г.Полоцк), мужской камерный хор под руководством Рыбина В.М. (г.Москва), академический мужской хор московского инженерно-физического института (г.Москва), мужской хор Института певческой культуры «Валаам» (г.Санкт-Петербург), мужской камерный хор «Пересвет» (г.Москва), мужской хор Сретенского монастыря (г.Москва), мужская капелла «Благовест» (г.Суздаль), арт-группа «Хор Турецкого» (г.Москва) и т.д. Каждый из перечисленных коллективов имеет свои отличительные особенности.

В Витебском Государственном университете имени П.М.Машерова с 2000 года существует мужской хор. В 2003 году ему было присвоено звание «Самодеятельный народный коллектив». Его репертуар составляют музыкальные произведения различных жанров, стилей и эпох. Исполнение репертуара осуществляется как *a cappella*, так и в инструментальном сопровождении (фортепиано, гитары, баян, ансамбль скрипачей и т.д.). Созданная на базе мужского хора вокальная группа состоит из восьми вокалистов, соответствующих по уровню музыкального образования и развития задачам коллектива и друг другу. Однако манера исполнения в хоре существенно отличается от ансамблевой. А создание собственного стиля коллектива требует исследовательского подхода. Поэтому **целью** данного

исследования является определение позиций, составляющих характеристику стиля мужского вокального ансамбля.

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы учёных по постановке голоса и хороведению (Дмитриев Л.Б., Дмитриевский Г.А, Зданович А.П., Краснощеков В.И, Левандо П.П.). Были использованы методы отбора и анализа аудио- и видеозаписей, сравнительно-сопоставительного анализа репертуара коллективов.

Результаты и их обсуждение. Арт-группы в концертной деятельности появились сравнительно недавно – в 90-е годы XX века. Само понятие арт-группа до этого существовало только в живописи. По определению в Интернете, арт-группа (художественная группа) – это объединение художников, совместно создающих свои произведения. Арт-группу отличает совместный творческий процесс, коллективный характер деятельности и коллективное авторство [1]. На наш взгляд, вокальной арт-группой можно назвать объединение вокалистов, создающих в процессе коллективной творческой деятельности свой стиль и манеру исполнения.

Исторически сложившаяся ментальная близость славянских народов, единая социо-культурная общность духовного пространства позволяет выявить характерные черты и стилевые особенности арт-групп России, Украины и Беларуси.

Арт-группа «Хор Турецкого» (Россия) представлена десятью артистами, которые в своих выступлениях создают настоящий театр с собственной оригинальной режиссурой, в котором сочетаются вокальное, актерское и хореографическое мастерство.

«Пиккардийская терция» (Украина) состоит из 6-ти исполнителей. В названии группы присутствует лишняя буква «к» для отличия от музыкального термина «пикардийская терция» (мажорный повтор в финале музыкального произведения).

Арт-группа «Беларусы» (Беларусь) имеет такое же количество исполнителей. В этом коллективе переплелись академическое мастерство и юношеское «хулиганство», национальная гордость и космополитизм, что проявилось в удачном смешении жанров и стилей, языков и образов произведений, исполняемых коллективом.

Данные группы возникли в разные годы (арт-группа «Хор Турецкого» – 1990 г., «Пиккардийская терция» – 1992 г., арт-группа «Беларусы» – 2005г.). Все участники этих групп ранее пели в хоровых коллективах, мужских или смешанных, где и получили первоначальное представление о вокальном и сценическом мастерстве.

Основные позиции, характеризующие стиль исполнения данных коллективов представлены в таблице 1.

Заключение. По результатам проведенного анализа можно выделить две наиболее важные позиции, создающие стиль коллектива: замена звучания музыкальных инструментов вокалом и использование в своих выступлениях хореографии. Это позволяет сделать концертное выступление интересным не только с вокальной точки зрения, но и с эстетической и зрелищной. Данные положения целесообразно использовать в работе над репертуаром в мужском хоре и вокальном ансамбле преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова.

Таблица 1.

Стилистические особенности исполнения

Название группы	Особенности исполнения	Музыкальные жанры	Сценические движения
«Пиккардийская терция» (Украина)	a cappella, замена звучания музыкальных инструментов вокалом	фольклор, духовная музыка, блюз, джаз, рок-н-ролл, рок	минимальны
Арт-группа «Хор Турецкого» (Россия)	a cappella, инструментальное сопровождение, фонограммы (-), замена звучания музыкальных инструментов вокалом	фольклор, духовная музыка, классическая музыка (романсы, оперные арии, инструментальные произведения), блюз, рок-н-ролл, рок	продуманы для каждого произведения
Арт-группа «Беларусь» (Беларусь)	инструментальное сопровождение, фонограммы (-), a cappella (редко)	фольклор, классическая музыка, рок, эстрадная музыка	только в современных произведениях

Список литературы

1. Арт-группа .Художественная группа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Арт-группа. – Дата доступа 20.01.2013.
2. Арт-группа Беларуси. Официальный сайт. История [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www. artbelarusy. com](http://www.artbelarusy.com)
3. Хор Турецкого. Официальный сайт. История [Электронный ресурс]. – Москва, 2012. – Режим доступа: [http:// www. arthor. ru](http://www.arthor.ru). – Дата доступа 25.01.2013.
4. «Пиккардийская терция» Официальный сайт. История [Электронный ресурс]. – Львов, 2011 – Режим доступа: [http:// terciа. net. ua./](http://tercia.net.ua/) – Дата доступа 22.01.2013.

**РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
(на примере занятий по музыкально-ритмическому воспитанию)**

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

В сложившейся практике музыкального образования до сих пор сохраняется ряд укоренившихся трудностей и нерешенных проблем, существенно снижающих значимость обучения музыкальному искусству в культурной жизни общества, в том числе в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Одна из наиболее существенных проблем – пути, средства и методы постижения ритмического начала, многообразных ритмических факторов. Функциональная значимость ритма, как основополагающего «энергоносителя» музыкальной деятельности, в его стремлении раскрыть и субъективно пережить художественную содержательность музыкального произведения. В личностных качествах человека музыкальные способности (в частности, чувство ритма) играют важную роль. Развитые способности позволяют человеку с максимальной отдачей реализовать свой потенциал, согласованно и гармонично взаимодействуя с окружающим миром.

Формированию чувства ритма у детей дошкольного и младшего школьного возраста в музыкальной педагогике уделено немало внимания, т.к. принято считать, что это благоприятный период для развития и наиболее важная и сложная из задач. А вот развитию чувства ритма у студентов уделено недостаточно внимания. Вместе с тем, время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт.

Материал и методы. Проблема музыкального ритма разработана многоаспектно в трудах отечественных и зарубежных ученых в сфере музыковедения, музыкальной педагогики, психологии (Ю.Б.Абдуллин, Б.В. Асафьева, Л.Г.Арчажникова, Э.Б.Алиев, О.А.Апраксина, С.В.Битус, Н.А.Гарбузова, Н.А.Ветлугина, А.Н.Зими́на, Е.В.Назайкинский, В.И.Петрушин, О.П.Радынова, И.В.Способина, Б.М.Теплов, В.Н.Холопова, В.А.Цуккермана, Г.М.Цыпин, Ю.Г.Кон, Э.Жак-Далькроз, К.Штокхаузен, К. Орф и др.).

Как показала практика подготовки специалистов начальной школы на педагогическом факультете ВГУ имени П.М.Машерова, среди музыкально-образовательных дисциплин, пронизывающих все уровни и этапы подготовки будущих специалистов, нет специальной и обязательной дисциплины, нацеленной на взаимосвязанное постижение структурной и содержательной сторон ритмических компонентов музыкальной речи – метра, размера, ритмического рисунка, темпа.

Важную роль в решении затронутой нами проблемы играет дисциплина по выбору студентов, к сожалению ещё не приобретшая статус обязательной, как в профессиональном, так и в общем музыкальном образовании, *«Музыкально-ритмическое воспитание»*. Изучается она с первого семестра на протяжении всего 1 курса студентами специальности «Начальное образование» (заочная форма обучения) и специальности «Начальное образование» с дополнительной специальностью «Дошкольное образование» (дневная форма обучения).

Результаты и их обсуждение. Чувство музыкального ритма – это комплексная музыкальная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов, иначе говоря, это чувственное отношение, переживание ритмической стороны музыки. Психолог Б.М.Теплов утверждал, что чувство ритма является одним из двух главных составляющих (включая ладовое чувство), которое определяет степень эмоциональной отзывчивости на музыку, а это, в свою очередь свидетельствует о развитости музыкальности в целом. Развитое чувство ритма позволяет точно воспринимать и воспроизводить звуки, импульсы, организованные между собой временем звучания. Связь музыкального ритма с физиологическими жизненными процессами делает музык приближенной к жизни.

Важным в нашем исследовании является тезис, что *неразвивающихся способностей в природе не существует* и существовать не может (Б.М.Теплов), отсюда следует, что чувство музыкального ритма развиваемо. Другой вопрос, в какой степени это можно развить, и каковы пределы эффективности педагогической реализации.

Чувство ритма подразумевает ощущение скорости музыкального движения, равномерной ритмической пульсации, циклического чередования сильных и слабых долей. На основании этого, исследователями определены три главных структурных элемента, образующих чувство ритма – *темп, акцент, соотношение длительностей во времени*, которые выступают некоей временной канвой, на которую накладывается ритмический рисунок.

Кроме вышеназванного, чувство музыкального ритма характеризуется двигательно-моторной особенностью. Специальными исследованиями доказано, что ритмическое переживание музыки всегда сопровождается теми или иными двигательными реакциями. Иными словами, музыкально-ритмическое переживание человека, так или иначе, опосредуется его мышечным чувством. Э.Жак-Далькроз указывал, что без теменных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный. В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело, музыкально-ритмическая деятельность нравится студентам, привлекает их своей эмоциональностью и возможностью активно выразить чувства.

Результат ритмического развития характеризуется количественными и качественными параметрами изменениями. *Количественные* изменения определяются в том, что студент овладевает ощущением времени, ощущением пространства, ощущением точности мышечных усилий. *Качественные* – дают о себе знать в красоте, выразительности, ритмичности движений, в понимании красоты музыки. Движения могут быть различными – от гибкого нисходящего движения руки до имитации игры на музыкальных инструментах в характере музыки; от покачивания корпусом до радостного танца; от легкого шага до хоровода.

Судить о качестве и уровне развития чувства ритма у студентов можно по следующим характеристикам:

- качество выполнения собственно музыкально-ритмических заданий: своевременность смены направления, формы движения в соответствии с построением произведения; точность и выразительность передачи в движениях простейших ритмических рисунков, сильных долей метра, акцентов, равномерности пульсации: изменение темпа движения согласно с темповыми оттенками в музыке.
- качество выполнения движений, как средств музыкально-ритмического воплощения: выразительность образного воплощения в музыкальных играх; изящество основных и плясовых движений; самостоятельность, оригинальность способов творческих действий при импровизации движений.

По результатам изучения развития чувства ритма у студентов, на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию предлагались задания следующих направлений: *развитие чувства метроритма* (воспроизведение рисунка с разнообразными ритмами, передача в движениях сильной доли такта, равномерной метрической пульсации (ходьба, бег) в различном темпе); *развитие чувства ритма* (движение в одном темпе; смена медленного на быстрый и наоборот; постепенное ускорение и замедление; воспроизведение заданного темпа по представлению, мысленные упражнения по представлению движений).

Заключение. Чувство ритма у студентов указанных специальностей развивать можно и нужно. Комфортно это делать на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию (курс по выбору студентов). Это обусловлено несколькими факторами: занятия по музыкально-ритмическому воспитанию «открывают» (1 курс 1 семестр) процесс музыкального образования у студентов немusикальных специальностей; занятия «пронизаны» музыкой; на занятиях развиваются музыкально-ритмические и двигательные способности как единая ритмо-двигательная способность; в содержание занятий логично включаются различные способы, приемы и упражнения на развитие способности точно воспроизводить ритмическую организацию звуков через собственное движение.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ДВУХ РЕДАКЦИЙ ПЕРВОГО КОНЦЕРТА ДЛЯ ФОРТЕПИАНО С ОРКЕСТРОМ С. РАХМАНИНОВА

*П.Н. Степанов
Витебск, ВГМК имени И. И.Соллертинского*

С. Рахманинов не только один из величайших творцов музыки XX столетия, но и яркий самобытный представитель музыкального романтизма, композитор, в творчестве которого нашли отражение характерные черты русской музыки. Вместе с тем стиль С. Рахманинова – это и глубокий духовный мир великого музыканта.

С. Рахманинов – композитор-романтик, его музыке присущи черты, типичные для романтизма. В то же время, характеристика Рахманинова как представителя романтизма будет неполной без учета новых направлений в музыке XX века, отношения к ним самого композитора.

Первый концерт для фортепиано с оркестром, представляет собой феномен, позволяющий исследовать вопросы: происходила ли эволюция стиля композитора в процессе создания второй редакции концерта; какие объективные критерии могут быть применены для анализа двух редакций?

Целью данной работы является выявление и обоснование методологических подходов к анализу двух редакций Первого концерта для фортепиано с оркестром С. Рахманинова.

Материал и методы. Анализ концептуальных положений, содержащихся в работах исследователей русской музыки и творчества С. Рахманинова, текстологический анализ редакций концерта, исследование выразительных средств с точки зрения эволюции стиля С. Рахманинова, анализ аудиозаписей исполнителей – С. Рахманинова, Святослава Рихтера, Николая Луганского.

Результаты и их обсуждение. История создания редакций – это не только важный исторический контекст для анализа стилевой эволюции композиторского творчества С. Рахманинова, но и отражение двух этапов в жизни композитора: юношеского (начало композиторской деятельности) и зрелого, предшествовавшего эмиграции композитора из России. Учет индивидуально-личностного фактора, событий и фактов биографии, богатейший материал, содержащийся в литературном, в частности эпистолярном наследии С. Рахманинова, является важным условием достоверности проведения целостного искусствоведческого анализа творчества композитора.

Прежде всего, Рахманинов остается приверженцем классической культуры не только в области музыки, но и по мировоззрению. Классика остается в творчестве Рахманинова очень важной чертой его как композитора и исполнителя и даже как человека; с годами эта черта только усиливается. Об этом говорят его субъективные литературные пристрастия (Л. Н. Толстой, А.П. Чехов). Совсем не случайно Левая назвала его позднее творчество «классицизированным романтизмом» [1]. Необходимо уточнить, в чем конкретно проявляется «классицизация». Это может быть объяснено влиянием на музыкальный язык, проявлением игры со стилями [2], либо охранительной тенденцией от новшеств музыки 20 века, либо мировоззрением композитора. Г. Ганзбург, анализируя творческий кризис Рахманинова (в связи с провалом первой симфонии), приходит к выводу, что это был стилевой кризис С. Рахманинова. В. Чинаев отмечает влияние модернизма на творчество композитора [3]. К. Зенкин выдвигает концепцию модифицированного и самоотрицающегося романтизма [4].

Текстологический анализ двух редакций Первого концерта С. Рахманинова показал, что при неизменном в целом тематическом материале (исключение – 2 часть, где композитор вводит новый тематический материал) существенной переработке подверглись драматургия, гармония, динамика и фактура сочинения. Это привело к углублению философской лирики второй редакции, выраженной более рельефными выразительными средствами, что отражает не только рост композиторского мастерства, но и отражает всю сумму культурных, жизненных влияний, а также исторических условий, современных композитору.

Анализ стилевой эволюции композиторского творчества предполагает исследование выразительных средств музыки. При этом, проводя сравнительный анализ редакций Первого фортепианного концерта С. Рахманинова, мы исходили из необходимости учета принципа целостности произведения искусства. Поэтому выделение отдельных выразительных средств для анализа произведения и стиля композитора в целом достаточно условно. В данной работе предметом сравнительного анализа средств выразительности в Первом фортепианном концерте С. Рахманинова были определены следующие: образность, драматургия, форма, тематизм, мелодика, ритмика, динамика, гармония, фактура.

Таким образом, выразительные средства рассматривались и анализировались в системном (иерархическом) плане, подчинении единому целому – музыкальному образу. Музыкальный образ – исходная идея, которая воплощается средствами драматургии, определенным образом оформленной средствами музыкальной архитектоники (форма), тематическим материалом, воплощающим интонационную сущность образа-идеи. Тема существует в конкретных пространственно временных координатах (хронотоп), дополнена определенным гармоническим оформлением. Вся совокупность выразительных средств образует фактуру как непосредственное выражение целого.

В результате анализа выразительных средств установлены тенденции эволюции стиля: классицизация, индивидуализация претворения черт романтизма, элементы модернизма.

Выявлены выразительные средства, определяющие ту или иную стилевую тенденцию. Классицизм определяют такие выразительные средства как образность, форма, фактура; черты романтизма – тематизм, гармония, драматургия, мелодика и динамика; модернизм – метро-ритм (хронотоп).

Особенностью эволюции стиля Рахманинова, выявленной на примере двух редакций Первого концерта для фортепиано с оркестром, является то, что стиль Рахманинова, не выходя за рамки романтизма, эволюционирует под влиянием тенденций классицизма и модернизма. Классицизация проявляется как «охранительная тенденция». Ее особенность в том, что она проявилась на уровне личностной творческой установки композитора.

Более глубокому пониманию стилевого своеобразия фортепианной музыки С. Рахманинова способствует сравнительно-сопоставительный анализ интерпретаций его музыки различными исполнителями. Сочинения С. Рахманинова входят в концертный репертуар большинства крупных исполнителей, трактовки которых также отражают особенности стилевой эволюции композитора. Анализ аудиозаписей Первого концерта Рахманинова показал, что авторское исполнение наиболее драматично, исполнение Святослава Рихтера романтически поэтизировано, в исполнении Николая Луганского стремление к прозрачности и графической ясности возводит художественный образ концерта до классического образца романтического стиля.

Заключение. Применение анализа выразительных средств в системном (иерархическом) плане, подчиненном единому целому – музыкальному образу, на основе текстологического анализа, подкрепленных сравнительно-сопоставительным анализом интерпретаций музыки композитора крупными музыкантами позволило дифференцировать черты эволюции стиля С. Рахманинова во второй редакции Первого концерта.

Список литературы

1. Левая, Т. Сергей Рахманинов в зеркале отечественной музыкальной публицистики / Т. Левая // Музыкальная академия. – 2003. – №3. – С. 167-171.
2. Ганзбург, Г. Стилевой кризис Рахманинова / В. Ганзбург // Музыкальная академия. – 2003. – №3. – С. 171-173.
3. Чинаев, В. Стиль модерн и пианизм Рахманинова // Музыкальная академия. – 1993. – №2. – С. 200-203.
4. Жабинский, К. А. Музыка в пространстве культуры: Избранные статьи. Выпуск 1. / К. А. Жабинский, К. В. Зенкин. – Ростов-на Дону: МП «Книга», 2001. – 232с. – С. 8-27.

НАУЧНАЯ РАБОТА С МАГИСТРАНТАМИ КНР: ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА

А.Г. Субботняя

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Организация научно-исследовательской работы магистрантов КНР существенно отличается от методики преподавания русскоговорящим магистрантам по разным специальностям, в том числе по «Теории и методике обучения и воспитания (в области музыкального искусства)». Данная проблематика актуальна в отношении руководства научными работами магистрантов КНР. Магистратура – вторая ступень высшего образования, обеспечивающая формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы [1; 2]. Обучение в магистратуре предполагает написание магистерской диссертации – *самостоятельного научного исследования*, направленного на формирование методологических представлений и методических навыков в избранной области деятельности и содержащее аналитический обзор по теме, соответствующей специальности и отрасли науки [1; 3]. Магистерская диссертация должна, прежде всего, свидетельствовать о наличии у ее автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности.

Цель исследования – проанализировать и выявить особенности организации научной работы с магистрантами КНР.

Материал и методы. Материалом исследования послужила научная работа с магистрантами КНР педагогического факультета, которые обучаются в очной магистратуре по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (в области музыкального искусства)» ВГУ имени П.М. Машерова. Методологической основой данной статьи явился системный подход, основанный на анализе и обобщении собственного педагогического опыта. С помощью системного метода были определены актуальные формы и особенности научно-исследовательской работы с иностранными магистрантами педагогического факультета.

Результаты и их обсуждение. Работа над магистерской диссертацией у иностранных граждан вызывает большие трудности в связи с отсутствием навыка

работы с научной, методической, философской литературой, а также из-за языкового барьера. При выборе темы магистерской работы необходимо учитывать личную заинтересованность магистранта соответствующей специальности и уметь спрогнозировать целесообразность и актуальность предполагаемого исследования. Следует учитывать, что результаты проведенной научной работы магистрантов КНР должны быть целесообразны в их дальнейшей самостоятельной педагогической и научно-исследовательской работе у себя на родине, в КНР. Это положение является важнейшей особенностью научной работы с иностранными гражданами.

При планировании работы над магистерской диссертацией с китайскими магистрантами необходимо руководствоваться *установленной логической схемой* проведения научного исследования:

- обосновать актуальность темы исследования;
- установить цели и конкретные задачи исследования;
- определить объект и предмет исследования;
- выбрать методы проведения исследования;
- описать процесс исследования;
- обсудить результаты планируемого исследования;
- сформулировать выводы и предполагаемые результаты исследовательской работы [1; 2].

Научный руководитель в свою очередь обязан оказать китайскому магистранту научную и методическую помощь. В методических рекомендациях по подготовке, написанию и оформлению магистерских диссертаций Института подготовки научных кадров НАН Беларуси четко определены функции научного руководителя:

- участие в разработке и оформлении плана подготовки диссертация, в определении главной задачи и цели исследования;
- рекомендации основной литературы, справочных материалов и нормативных документов, других источников по теме работы;
- проведение систематических консультаций, контроль за расчетными и экспериментальными результатами, рекомендации о принятии того или иного решения;
- оценка содержания выполненной работы в соответствии с планом подготовки диссертации с необходимой корректировкой;
- на завершающем этапе согласие на представление диссертации к защите;
- подготовка отзыва о диссертации [1; 4].

В процессе подготовки исследовательской работы научный руководитель должен ясно и четко определить китайскому магистранту поставленную цель и задачи, ожидаемые результаты, добиться научного осмысления и понимания.

В ходе работы над диссертацией магистрант (иностраный гражданин) должен проявить:

- теоретические знания по вопросам выполняемой работы;
- умение применять эти знания при решении конкретных научных задач;
- владеть навыками самостоятельной исследовательской работы;
- уметь четко и ясно формулировать цель и поставленные задачи исследования, обобщать результаты проведенного исследования, убедительно аргументировать выводы проведенной научной работы;
- уметь изучать и использовать необходимые литературные источники, работать с современными информационными ресурсами [1; 3].

Последний пункт требований к работе магистрантов КНР часто вызывает определенные затруднения. Подбор материала по выбранной тематике производится по большей части с помощью поисковой системы Интернет-ресурсов. Огромное количество информации, полученное через Интернет, китайский магистрант должен изучить, осмыслить и адаптировать для собственной диссертации. Далеко не все обучающиеся иностранные граждане способны на такой вид деятельности с научной литературой.

Работа в библиотеке университета с источниками вызывает ещё большие трудности у магистрантов КНР. Даже получив для работы рекомендуемую научным руководителем литературу, возникают трудности в освоении и применении материала. Для того чтобы вычлениить и определить необходимые для диссертационного исследования основные положения прочитанного материала – необходимо свободное владение русским языком. Но китайские магистранты перепечатывают рекомендуемый материал и приносят для чтения научному руководителю, который вынужден самостоятельно работать над рекомендуемой им самим литературой в силу своей безысходности. В связи со спецификой работы с иностранными студентами, рекомендую увеличить количество часов на написание магистерских диссертаций с китайскими магистрантами.

Завершающим этапом магистерской диссертации, написанной иностранным гражданином, является:

- систематизация и углубление теоретических знаний по специальности;
- овладение современными методами исследований, развитие навыков самостоятельной исследовательской работы,
- умение вести научный поиск и решать конкретные научные задачи;
- выяснение степени подготовленности к профессиональной деятельности по избранной специальности, к решению актуальных практических задач в современных условиях [1; 5].

Перечисленные навыки научной работы должны приобрести и продемонстрировать китайские магистранты при защите магистерской диссертации.

Заключение. Таким образом, научно-исследовательская работа магистрантов КНР должна повысить уровень профессиональной квалификации будущих педагогов-музыкантов, научить иностранных магистрантов вести научный поиск и решать конкретные научные задачи. В качестве альтернативы китайским магистрантам следует предложить написание магистерских диссертаций на английском языке, чтобы диплом Master Degree (степень магистра), полученный в стенах Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, соответствовал международным стандартам образования. А полученные знания, опыт и научные достижения получили практическую реализацию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Методические рекомендации по подготовке, написанию и оформлению магистерских диссертаций // Институт подготовки научных кадров НАН Беларуси [Электронный ресурс]. – Минск, 2008. – 10 с. – Режим доступа : http://ipnk.basnet.by/m_degr/undergraduate/dokumenty/content.php. – Дата доступа : 07.02.2013.

СМЫСЛОВОЕ ЯДРО ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ»

Н.Г. Щербина

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Содержание музыкально-педагогического процесса определяется программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми в учреждениях образования, осуществляющих музыкальное обучение и воспитание. Содержанием выступает процесс передачи и усвоения теоретических и практических знаний в области музыки, овладение которыми позволяет подрастающим поколениям подняться к творческому уровню осуществления практических видов музыкальной деятельности и самореализовываться в ней в соответствии с личными и общественными целями и идеалами. Содержание деятельности систематично в плане подачи информации, отражающей систему музыкального искусства, и в плане овладения комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков [1, с.327].

Нарастающая тенденция интеллектуализации труда и сокращение сроков амортизации знаний предполагает наличие педагогов-профессионалов, которые осознают не только ценности образования, но и ценности профессионально-педагогической культуры (Бабкина Т.А., Куницкая Ю.И.).

Однако профессионально-педагогическая культура учителя физики, математики, филологии и других общеобразовательных дисциплин имеют свою специфику.

Целью данного исследования является определение сущности понятия «профессионально-педагогическая культура» будущего учителя музыки.

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных по педагогическому образованию в ВУЗах (Алиев Ю.Б., Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., Полякова Е.С., Ретивых М.В., Сластенин В.А.). Были использованы методы анализа, синтеза, обобщения, ранжирования.

Результаты и их обсуждение. Для того чтобы определить сущность понятия «профессионально-педагогическая культура», целесообразно рассмотреть такие понятия, как «профессиональная культура» и «педагогическая культура».

Выделение профессиональной культуры, как одного из свойств группы людей, относящихся к одной профессии, является результатом разделения труда, которое приводит к обособлению видов специальной деятельности. Профессиональная деятельность как социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей цель, задачи, предмет, средства, методы, результат.

Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, профессиональная культура есть определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач [2, с.135].

Педагогическая культура - это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности.

Исторически сложившиеся типы педагогической культуры соответствуют типам развития человеческой цивилизации и характеру взаимодействия между образованием и культурой в ту или иную эпоху.

Профессионально-педагогическая культура учителя выступает частью педагогической культуры как общественного явления. Носителями педагогической

культуры являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне [3, с.246].

Необходимость повышения профессионально-педагогической культуры обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников вузов; сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим; подготовкой будущих специалистов с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии.

Профессионально-педагогическая культура учителя музыки – это его художественно-педагогическая культура, которая понимается как качество личности учителя музыки, включающее в себя индивидуальный социально-художественный опыт, музыкальную образованность, психолого-педагогическую подготовленность к музыкально-педагогической деятельности.

Формирование художественно-педагогической культуры будущего учителя музыки нельзя сводить лишь к получению узко направленного практического результата, выражающегося в повышении уровня художественных знаний или дальнейшем развитии практических умений и навыков. Этот процесс реально влияет на всю структуру подготовки будущего учителя, так как профессия учителя музыки имеет свои специфические особенности. Для ее успешного освоения необходимо наличие определенного комплекса способностей и личностных качеств: способность к отбору музыкального репертуара, проектированию учебно-воспитательного материала, разработке планов уроков музыки и внеклассных форм работы; способность к общению с учащимися, сотрудничеству; способность к творчеству, импровизации и т. д. [4, с. 53].

Заключение. На основании вышеизложенного можно определить сущность профессионально-педагогической культуры учителя музыки как

- универсальную характеристику педагогической реальности, проявляющуюся в различных формах существования;
- специфическое проектирование общей и музыкальной культуры в сферу педагогической деятельности;
- системное музыкальное образование, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого и частного.
- творческую педагогическую и музыкальную деятельность.

Список литературы:

1. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.
3. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. / Учебное пособие для студентов сред-

- них и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Москва-Ростов-на-Дону: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
4. Безбородова, Л.А., Алиев, Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

О.И. Якубенко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

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 рефлексированы и не описываются. Цель данного исследования заключается в теоретическом осмыслении и практическом применении основ педагогического целеполагания в учебном процессе, выявлении эффективности и результативности.

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).

Практическую часть исследования представляем в виде тестирования: «педагогическое целеполагание 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, грамотный подход в осмыслении и применении основ педагогического целеполагания является результатом успешной образовательной деятельности. При этом велика роль учителя как носителя человеческой сущности, как особого общественного субъекта, наиболее эффективно реализующего «сущностную способность к созиданию другого» [2]. 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 [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.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Ж.Н. Ярош

Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Постоянно меняющиеся жизненные условия требуют актуального реагирования на всё более повышающийся личностный критерий в системе профессиональной деятельности. Признавая уникальность каждого учащегося, личностно-ориентированное обучение концентрирует преподавателей отделения специальности «Музыкальное образование» Полоцкого колледжа на основополагающих категориях педагогики и психологии: «личность», «индивидуальное сознание», «субъект деятельности». Технология личностно-ориентированного обучения исходит из того, в какой мере цели, содержание, методы и условия образовательного процесса отвечают интересам личности.

Материал и методы. Данная работа выполнена на основе анализа педагогического опыта преподавателей музыкальных дисциплин Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Личностно-ориентированный подход преподаватели комиссии основного музыкального инструмента фортепиано реализуют прежде всего в индивидуальном подходе к выбору учебного материала для каждого учащегося. Музыкальные произведения выбираются с учётом базового музыкального образования учащегося; инструмента, на котором он играл до поступления в класс фортепиано; с учётом его технических возможностей, развития пианистического аппарата, музыкального мышления, слуха, памяти и личностных качеств. Преподаватели комиссии в целях повышения компетентности изучают и внедряют в учебный процесс новую музыкальную литературу, обновляют репертуар учащихся с учётом современных требований к их практической деятельности. Для этого используются интернет-ресурсы, различные периодические издания (журналы «Музыкальный руководитель», «Искусство в школе», «Музыкально-театральное искусство»), из которых наиболее интересные произведения пере-

печатаются и сшиваются в нотные сборники. Таким образом, в классе каждого преподавателя созданы дидактические материалы по аккомпанементу, основному музыкальному инструменту, концертмейстерскому классу, ансамблю; методические пособия по подбору аккомпанемента, по работе над гаммами. Такой подход предполагает индивидуализацию образовательного процесса: на одном и том же этапе обучения при освоении одного и того же содержания разные учащиеся могут выйти на разные уровни усвоения материала, причём любой из этих уровней имеет практическое значение.

Учитывая то, что природа музыкальных способностей реализуется через психические механизмы личности, через её индивидуальные возможности, подготовка музыканта не может быть прямой проекцией профессиональных знаний на обучаемого, а должна соотноситься с закономерностями развития профессионального мышления и необходимостью наиболее полного раскрытия его личностного потенциала. В связи с этим личностно-ориентированная направленность обучения рассматривается нами как основополагающая стратегия профессиональной подготовки учащегося.

Свою работу на индивидуальных уроках музыки преподаватели комиссии ведут с учётом психофизических и музыкальных способностей учащихся, используя различные педагогические технологии: модульную, гуманно-личностную, обучения в сотрудничестве, критического мышления, саморазвития, коллективного творчества, развивающего обучения и другие технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

В целях улучшения профессиональной подготовки учащихся, имеющих специализацию «Аккомпанемент», преподавателем Чернявской Ж.В. была организована работа факультатива «Основы методики преподавания игры на фортепиано». По факультативу создана учебная программа, разработан курс лекций, дидактический материал в электронном варианте. Необходимость изучения учащимися специальности «Музыкальное образование» методики преподавания игры на фортепиано возникает из жизненных условий трудоустройства выпускников в качестве преподавателя фортепиано в музыкальной школе, школе с музыкально-эстетическим уклоном.

Закономерно, что профессия музыканта – это та область деятельности, для выполнения которой необходимо владение комплексом знаний, обладание соответствующими способностями и профессионально важными качествами личности. На этом основании мы рассматриваем учебную деятельность как средство самореализации личности в процессе обучения, в котором деятельностный аспект становится определяющим и обуславливающим профессионально-личностное развитие учащегося. Условием для самореализации личности является внеклассная деятельность преподавателей и учащихся. Традиционными стали проведение научно-практических конференций «Страницы истории фортепианной музыкальной культуры Беларуси до XX столетия», «Творческое музицирование как условие формирования социально активной личности», концерты класса с постановкой музыкальных спектаклей и выступления учащихся не только в колледже на разных отделениях, но и в учреждениях дошкольного и общего среднего образования г. Полоцка.

В феврале в 18-й раз будет проведён конкурс на лучшее исполнение самостоятельно подготовленного произведения. Суть этого мероприятия в следующем: учащимся предлагается на зимних каникулах самостоятельно выбрать музыкальное произведение, выучить его без консультации преподавателя и исполнить на конкурсе. Оригинальным является и то, что жюри конкурса представляют

учащиеся 4 курса - постоянные участники и победители прошлых лет. Считаем проведение конкурса своеобразным методическим приёмом, направленным на активизацию самостоятельного творческого мышления и развитие художественно-исполнительских качеств личности. Конкурс даёт возможность каждому участнику доказать свою профессиональную состоятельность, стимулирует развитие творческих способностей, что содействует формированию положительной мотивации у учащихся.

Традиционным стал ежегодный декабрьский концерт инструментального ансамбля «Играйте сами, играйте с нами». Интерес к этому мероприятию растёт с каждым годом, концерт ансамблей вышел за рамки контрольного урока для учащихся со специализацией «Аккомпанемент», и в него активно включаются учащиеся групп, имеющие вокально-хоровую специализацию. Самое активное участие в концерте ансамблей принимают участники кружка «Новое фортепиано», созданного Чернявской Ж.В. Концертные номера участников кружка с интересом воспринимаются слушателями и доставляют удовольствие исполнителям, так как у учащихся появляется возможность показать однокурсникам свое умение владеть инструментом (скрипка, флейта, цимбалы, виолончель), на котором они занимались до поступления в колледж. Этот вид кружковой работы поднимает самооценку учащихся, помогает им легче утвердиться в коллективе группы, расширяет их компетентность и укрепляет профессиональную уверенность. Участники кружка «Новое фортепиано» успешно выступают в коррекционно-развивающем центре обучения и реабилитации г. Полоцка, на родительских собраниях и других мероприятиях колледжа. Результаты выступлений учащихся, изучение ансамблевых инструментальных программ положительно влияют на качественную успеваемость по смежным учебным дисциплинам – аккомпанементу, концертмейстерскому классу, ансамблю; по практике в учреждении дошкольного образования и школе, практике по специализации «Аккомпанемент», способствуют закреплению стойкого интереса к избранной профессии.

Практика по специализации «Аккомпанемент» является важной составной частью формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки, поскольку именно здесь знания, преобразованные в умения, апробируются и закрепляются в действии. Весь процесс обучения в ходе практики основан на технологии коллективного взаимообучения:

- осуществляется путём общения учащихся друг с другом в динамических парах, когда «каждый учит каждого»;
- музыкальный материал изучается самостоятельно, без предварительного урока преподавателя, а затем прорабатывается в парах сменного состава;
- учащийся становится субъектом, а не объектом в учебном процессе; каждый ставит перед собой цель, планирует её достижение, самостоятельно приобретает новые знания, контролирует и оценивает результаты своей деятельности – таким образом используются элементы технологий обучения в сотрудничестве и модульной технологии.

Заключение. Все вышеизложенные аспекты связаны с совершенствованием и оптимизацией процесса профессионального обучения, личностно-ценностная направленность которого сохраняет объективную тенденцию развивающейся личности, открывает новые, творческие возможности в её становлении, способствует раскрепощению внутреннего потенциала, который становится источником формирования личностных качеств, необходимых в музыкальной деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические детерминанты создания и функционирования образовательного пространства

Баранок В.Н. Творчество как средство саморазвития и самореализации личности ..	3
Бобрик М.Ю., Дорофеев С.А. Особенности самооценки образовательной деятельности вуза в странах ЕС (на примере Швеции)	5
Богатырева А.Э. Исследовательская деятельность учащихся – необходимая составляющая образовательного процесса в системе колледж–вуз	7
Воднева Г.Д. Развитие гуманистической направленности личности как акмеологического инварианта профессионализма педагога	10
Ганкович А.А. Образовательные модели гуманитарного образования	12
Данилова Ж.Л. Обеспечение профессионально-личностного роста студентов в условиях УНКЦ	15
Дьяченко Л.С., Загорулько Р.В. Взрослая личность как основная категория андрагогического процесса в высшей школе	18
Ефременко И.И., Фидельская Р.И. Особенности управления инновационными процессами в учреждениях образования г. Витебска	20
Залесская Е.Н., Шпаков В.В. Активизация самостоятельной работы студентов с использованием виртуального образовательного пространства	22
Керножицкая И.Е. Педагогическая ситуация как средство развития профессионального мышления будущего учителя	24
Косаревская Т.Е. Развитие личностного потенциала в образовательном пространстве	27
Кутькина Р.Р. Проблемы и методы исследования одаренных детей	29
Макрицкий М.В. Роль научной и творческой деятельности студентов в формировании их педагогической культуры	31
Малашенкова Е.А. Процессуально-организационный аспект рассмотрения структуры коллективной творческой деятельности	34
Машеро С.А. Место военной подготовки студентов в образовательном процессе и ее связь с отраслями педагогики: методологический аспект	37
Минаева В.М., Шарапова И.А. Формирование творческого потенциала будущих педагогов в условиях вуза	39
Моторов С.А. Факторы повышения эффективности самостоятельной работы студентов ФСП и П в условиях виртуальной образовательной среды	41
Новицкая А.И., Чепелева Т.В. Отношение студентов к здоровью как к ценности ...	44
Новосельцева А.В. Специфика становления психологического портрета журналиста	46
Нурбаева М.Н. Юноши-студенты и алкоголь	48
Ракова Н.А., Волощенко О.Г. Теоретическая подготовка педагога в условиях многоуровневой системы высшего образования	50
Рудко Е.А. Цели и задачи потребительского мониторинга в системе менеджмента качества вуза	52
Рудковский Э.И. Роль вуза в социализации личности студента	54
Турковский В.И. Методологические основы взаимодействия профессионально-педагогического развития преподавателей с профессионально-педагогическим развитием будущих учителей	56
Чирвоная Ю.М. Прогнозирование уровня подготовки молодого специалиста на первых этапах учебы в университете	59
Шарапова И.А., Минаева В.М. Раскрытие творческого потенциала студентов педагогического факультета	60
Шорец В.М. Виртуальное образовательное пространство как фактор активизации самостоятельной работы студентов	63

Психологическое сопровождение личности в условиях образовательной среды

Алецкая И.А. Негативные эмоциональные состояния как детерминанты развития эмоциональной сферы личности детей	65
Богомаз С.Л., Костюкович З.В. Самоактуализация как содержательный конструкт просоциального поведения студентов в процессе обучения в вузе	67
Кабанова Н.Р. Психодиагностика свойств личности учащихся политехнического лицея	69
Казаченок И.В. Психологическое сопровождение профильного обучения в средней профессиональной школе	71
Ковалевская Т.Н. Психическое развитие детей, рожденных с низкой массой тела ..	74
Костюкович З.В. Социально-психологический тренинг как интерактивная форма развития просоциального поведения студентов	76
Лоллини С.В. Причины ухудшения обучения в подростковом возрасте	78
Лученкова Е.С. Психолого-педагогические детерминанты формирования духовно-нравственных качеств студентов	80
Макарова А.А. Агрессивное поведение подростков как способ преодоления стресса	82
Милашевич Е.П. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в учебно-воспитательном процессе в рамках деятельности учебно-научно-консультационного центра	84
Прудникова И.И. Условия оптимизации социализации личности при переходе от подросткового возраста к юности	86
Рыбакова О.Н. Становление и развитие общественного воспитания детей-сирот в Беларуси	89

Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза

Андрущенко Н.Ю. Развитие социальной педагогики в Беларуси (70–80-е годы XX века)	92
Вакушенко Т.Д. К вопросу профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе	94
Каралькова Л.В. Стварэнне сеткі пазашкольных устаноў клубнага тыпу на Беларусі другой паловы XIX – пачатку XX стагоддзя	96
Качан Г.А. Инновационные подходы в социальной работе с пожилыми людьми ...	98
Мартиневич Н.Е. Социальные проблемы людей с ограниченными возможностями	101
Матюшкова С.Д. Модель формирования гендерной культуры	103
Орлова А.П. Проблема формирования этнической толерантности в современных этнопедагогических исследованиях	105
Орлова А.П., Мерзлякова А.А. Проблема социализации личности в этнопедагогических исследованиях	107
Питкевич Э.С., Макарова Н.А. Влияние экзаменационной ситуации на адаптационные резервы организма студентов	110
Семенова Н.С. Компоненты профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе	112
Соболь З.Н., Хихич В.В. Детско-родительские отношения в семьях, находящихся в социально опасном положении	114
Туболец С.Р. Выхаваўчы патэнцыял традыцыйнай беларускай народнай педагогічнай культуры	116
Хуцкая О.А. Эмоциональный интеллект: гендерные особенности проявления	118
Черкаева Д.М. Педагогическое содействие формированию самоопределения обучающихся-сирот	120

Шабашева И.В. Различные инновационные подходы к оказанию помощи детям со специфическими нуждами за рубежом	123
Ятусевич И.А. Учащаяся молодежь как объект работы специалистов социокультурной сферы	126

Проблемы преподавания в высшей школе

Физико-математические науки

Адаменко Н.Д. Самостоятельная работа студентов в курсе «Модели данных и системы управления базами данных» как средство формирования компетенций будущего специалиста	129
Виноградова А.В. Современные образовательные технологии в обучении математике	131
Воробьева А.А., Малаховская В.В. Использование программного обеспечения на занятиях по графическим дисциплинам	133
Галай В.А., Завистовский В.Э. Об учебно-методическом комплексе «Начертательная геометрия: методология и методика»	135
Гордеева З.Ю. О взаимосвязи логики и прикладной математики	137
Даниленко Л.П., Соболевский В.И., Петроченко И.О. Методы повышения эффективности работы с отстающими студентами на первом курсе по дисциплине «Физика и биофизика»	139
Дубаневич Д.Т., Коршиков Ф.П., Яковлев В.П. Роль производственной преддипломной практики в системе подготовки преподавателей физики	142
Завистовский В.Э., Скрабатун М.А. Компьютерное тестирование по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» при педагогическом контроле на заочной форме обучения	143
Кузьмичев Д.Р. Дидактические особенности развития логико-операционного мышления	146
Лабовкин В.Н. Элементы статистики в курсе «Основы информационных технологий» на биологическом факультете	148
Малаховская В.В., Завистовский В.Э. Опыт применения метода инверсии в практике педагогического эксперимента	150
Малиновский В.В., Чиркина А.А. Анализ характеристик заданий централизованного тестирования по математике 2012 года по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова	152
Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г. Факторы повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов	154
Устименко В.В. Нестандартные методы решения геометрических задач	157
Хоботова А.О., Шокель Е.Г. Роль информационных технологий в процессе подготовки инженерных кадров в строительной отрасли	159
Шедько В.В. Технологии Web в подготовке к олимпиадам по программированию	161
Шилина М.В., Маркова Л.В. Использование математического моделирования в лабораторном практикуме по «Биофизике»	163
Яковлев В.П., Дубаневич Д.Т., Коршиков Ф.П. Применение теории лабораторных работ при решении задач по общей физике	166

Филологические науки

Грушова Л.Д., Бурак А.В. Преимущества и проблемы использования проектной технологии в обучении иностранному языку студентов неязыкового профиля	167
Мартынкевич С.В. Інформаційні технології у процесі навчання студента-філолога	170
Пищулина Т.А. Лингвокультуроведческий аспект социокультурной компетенции в обучении студентов иностранному языку	172
Терещенко Е.В. Исследовательская технология обучения в формировании готовности студента к проведению научных исследований	175

Биологические и химические науки

Чиркин А.А., Чиркина И.А., Ольшанникова В.В. О методике преподавания фундаментальных дисциплин медико-биологического профиля	177
Чубаро С.В., Лешко Г.А., Шаматульская Е.В. Исследовательская деятельность студентов-экологов на педагогической практике	180

Педагогические науки

Далимаева Е.О. Развитие социально-личностных и академических компетенций в процессе самостоятельной работы студентов	182
Жуков А.В. Отличия традиционного военного и гражданского образования	184
Карпенко Н.А. Формирование и развитие нравственной культуры студенческой молодежи	187
Полякова И.А. Макдональдизация высшего образования	189
Циркунова Н.И. Мотивы учения студентов в вузе	191
Щепеткова Н.В. Проблемы непрерывного педагогического образования в системе «колледж–университет»	193

Искусствоведение

Глушук Д.П. Компьютерно-графическая подготовка студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство»	195
Рыбакова Т.И. О преподавании технического черчения на художественно-графических факультетах	197
Сенько Д.С. Об опыте организации обучения студентов художественно-графического факультета по модульно-рейтинговой технологии	200
Шкут Н.Н. Использование классических традиций при обучении акварельной живописи	202

Методика преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в средних учебных заведениях

Математика. Физика. Астрономия

Ализарчик Л.Л., Лукомский А.В. Подготовка к поступлению в вузы и ссузы в дистанционном режиме	205
Байдаков В.А. Требования к формированию рабочей зоны учителя в современном кабинете физики	207
Беженарь Ю.П. Дидактический потенциал компьютерного моделирования в графической деятельности учащихся	210
Бочкин А.И., Папко М.С. Реализация межпредметных связей при преподавании математики, информатики и физики	212
Голубев В.А., Машутин О.В. Изготовление демонстрационной подвижной карты звездного неба	214
Жидкевич В.И. Изучение полупроводниковых приборов в школьном курсе физики	216
Коршиков Ф.П., Лукомский А.В. Дистанционные подготовительные курсы по физике для школьников и абитуриентов	218
Подоксенов М.Н. Опыт проведения вебинаров по математике в рамках подготовки школьников к централизованному тестированию	220
Семенов Е.Е. Сакральность и витальность математики и методология ее преподавания в средней школе	223
Шкетик Е.В. Об особенностях организации образовательного процесса в вечерних школах (вечерних классах) Республики Беларусь с использованием дистанционных технологий	225

Филология. История

Бобылева Л.И. Проблемы создания среды овладения иностранными языками	227
Дегтерева Г.Н. Интеграция – высшая ступень реализации межпредметных связей	230
Моисеева Е.К. Информационно-компьютерные технологии на уроках литературы	232
Николаенко С.В., Пржевальская О.А. Преемственность «вуз–школа» в преподавании лингвистических дисциплин	235
Половцев Д.О. Уровни понимания и тестирование понимания иноязычной речи на слух	237
Шевцова Л.И. Подготовка учащихся к написанию отзыва о лирическом произведении	239
Шорец Л.Ф. Художественная литература на уроках истории	241

Биология. Химия

Аршанский Е.Я. Подготовка учителя к уроку химии: сценарный подход	243
Белохвостов А.А. Подготовка будущих учителей химии к работе в условиях информатизации образования: проблемы и пути решения	245
Борисевич И.С. Единый методический подход к изучению вопросов физической химии в школьном курсе химии	247
Лешко А.А., Лешко Г.А. Некоторые итоги применения модульно-рейтинговой системы на 1 курсе биологического факультета	249
Нарушевич В.Н. Проблемы и перспективы реализации методической подготовки студентов по биологии и химии на интегративной основе	251

Педагогика

Григорович Н.П. Совершенствование качества практической подготовки будущих учителей начальной школы – приоритетное направление деятельности учреждения образования	253
Зинькова Н.К., Тетерина В.В. Гражданское образование школьников: опыт зарубежных стран	256
Кульков М.В. Компоненты повышения эффективности военно-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи	258

Дошкольное и начальное образование

Амасович Н.В. Теоретические аспекты формирования опыта творческой деятельности у младших школьников	261
Бумаженко Н.И. Развитие творческой одаренности учащихся в деятельности внешкольных учреждений	263
Данич О.В. Развитие креативного мышления младших школьников средствами языка (на материале фразеосистемы русского языка)	265
Ковалевский А.Н. Подготовка студентов педагогического факультета к работе с художественно одаренными детьми дошкольного возраста	268
Кунтыш М.Ф., Ермольчик И.В. О возможностях использования методики субъективизации в работе с одаренными детьми	270
Левчук З.К. Развитие креативности детей дошкольного возраста в процессе применения блоков Дьенеша	272
Новикова Н.В. Особенности преподавания учебной дисциплины «Индивидуальная музыка» у будущих учителей начальных классов	274
Оксенчук А.Е. Специфика учебного научного текста: основные подходы к понятию «учебный текст»	277
Солодкова А.Ф. Экономическое воспитание младших школьников на уроках по технологии обработки материалов	279
Суднічэнка Т.А. Выхаванне нацыянальнай самасвядомасці ў вучняў пачатковых класаў	281

Коррекционное образование

Акулович А.Н. Влияние изобразительной деятельности на развитие творческого воображения у детей с интеллектуальной недостаточностью	284
Аленкуц Л.Г. Нейролингвистический подход в исследовании детской одаренности	286
Кухаренко Т.С. Раскрытие творческих способностей учащихся второго отделения 1–4 классов вспомогательной школы на занятиях по ППД	288
Лауткина С.В. Психокоррекционная работа с детьми и развитие их творческих способностей методом арттерапии (на примере детей с особенностями психофизического развития)	291
Новицкий П.И., Синепольская И.В. Социальная адаптация учащихся второго отделения вспомогательной школы в педагогическом процессе адаптивной физической культуры	293
Харитонова Е.А. Особенности развития воображения и творчества у детей с нарушениями речи	295
Чобот Ж.П. Развитие творческих способностей и речи у детей с нарушением речи в процессе обучения моделированию	297
Швед М.В. Проблема формирования межличностных отношений учащихся в условиях интегрированного обучения	299

Музыкальное образование

Авдеева С.Л. Изобразительные и выразительные средства музыки	302
Ананченко Г.В., Александрова С.А. Формирование опыта творческой деятельности на уроках музыки	304
Бабарико В.А. О категории представления в сольно-инструментальном музыкальном исполнительстве	306
Жавнерко Н.И. Использование компьютерной программы MyTest для контроля знаний учащихся по музыкально-теоретическим учебным дисциплинам	308
Жукова Т.В. Эмоциональная выразительность в репетиционной вокально-хоровой работе	311
Карташев С.А., Сусед-Виличинская Ю.С. Реализация проекта «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка»	313
Кернажыцкая Л.П. Выкарыстоўванне аўтэнтчнага фальклора ў матчынай школе пешчанна	316
Кожевников Б.Г. Аспекты технологии дирижирования музыкантов педагогического профиля	321
Оруп Т.В. Сравнительный анализ деятельности мужских вокальных ансамблей	323
Орлова И.П. Развитие чувства ритма у студентов специальности «Начальное образование. Дошкольное образование» (на примере занятий по музыкально-ритмическому воспитанию)	325
Степанов П.Н. Методологические подходы к анализу двух редакций первого концерта для фортепиано с оркестром С. Рахманинова	328
Субботняя А.Г., Прищепа И.М. Научная работа с магистрантами КНР: особенности руководства	330
Щербина Н.Г. Смысловое ядро понятия «профессионально-педагогическая культура будущего учителя музыки»	333
Якубенко О.И. Педагогическое целеполагание как основа эффективности обучения	335
Ярош Ж.Н. Личностно ориентированный подход к процессу формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки	337

Научное издание

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XVIII(65) Региональной научно-практической
конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

13–14 марта 2013 года

Том 2

Подписано в печать 01.03.2013. Формат 60х84¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 27,59. Уч.-изд. л. 20,11. Тираж 50 экз. Заказ 24.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.