



НАУКА- ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Том 2

Витебск 2015

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

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

*Материалы XX(67) Региональной
научно-практической конференции преподавателей,
научных сотрудников и аспирантов*

12–13 марта 2015 г.

В 2 томах

Том 2

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2015*

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

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 24.12.2014 г.

Редакционная коллегия:

доктор биол. 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. пед. наук, доцент **И.А. Шарапова**;
канд. ист. наук, доцент **С.А. Моторов**; канд. пед. наук, доцент **В.Г. Шпак**;
канд. филос. наук, доцент **А.А. Бочков**; канд. пед. наук, доцент **Ю.П. Беженарь**;
канд. филол. наук, доцент **С.В. Николаенко**

Рецензенты:

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

Н34 Наука – образованию, производству, экономике : материалы XX(67) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 12–13 марта 2015 г. : в 2 т. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – Т. 2. – 212 с.
ISBN 978-985-517-473-9.
ISBN 978-985-517-475-3 (т. 2).

В сборнике статей XX(67) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов «Наука – образованию, производству, экономике» опубликованы доклады профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П.М. Машерова, сотрудников учреждений и организаций Республики Беларусь. Приоритетное внимание уделено развитию научных и инновационных проектов университета, освещению результатов выполнения государственных программ научных исследований, вопросам международного научно-технического сотрудничества, методике преподавания дисциплин в высшей и средней школе.

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

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

ISBN 978-985-517-473-9
ISBN 978-985-517-475-3 (т. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Д.В. Алексеенок
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время особенно актуальным выступает тематика психологических новообразований личности в процессе профессиональной подготовки. Для современной психологической науки и производства на первый план начинает выходить такая организация профессиональной подготовки личности, при которой бы человек выступал в качестве субъекта собственной жизни [2]. Об активном профессиональном самоопределении человека мы можем говорить тогда, когда в его деятельности преобладает достижение поставленных целей, а условия социальной и профессиональной ситуации преобразуются и учитываются в соответствии с поставленными им же целями. На основе выявления того, что именно доминирует в актуальной деятельности человека – условия ситуации или его собственные цели, – можно делать заключение о степени активности его в процессе профессионального самоопределения, а так же его профессионального жизненного пути. Высокий уровень активности в процессе профессионального самоопределения проявляется в том, что человек способен преодолевать неблагоприятные условия в ходе осуществления своих намерений, как объективного, так и субъективного плана. О пассивности личности говорят тогда, когда она «идет на поводу» обстоятельств или целей других людей [3]. Центральным звеном профессионального самоопределения является сознательный выбор профессии. Сознательность этого выбора основана на знании планируемого труда и знании себя, своих собственных качеств, способностей, мотивов и психологических пределов. Отличительной стороной конструктивного профессионального самоопределения является развитие активности человека, его сознательности и самостоятельности, что необходимо для успешного профессионального развития в условиях быстро изменяющегося культурного и профессионального окружения, во все возрастающих требований к профессиональной подготовке современных специалистов.

Цель исследования - проанализировать текущую иерархию смыслов личности, находящейся на этапе освоения профессии.

Материал и методы. В качестве контингента испытуемых в нашем исследовании выступили студенты I–V курсов ВГУ имени П.М. Машерова в количестве 170 человек. В рамках нашего исследования мы использовали методы качественной и количественной обработки данных. Проанализируем результаты, полученные на основе применения метода эпистолярного сочинения «Как я понимаю смысл жизни?», предложенный З.Гришановой, Е.В.Левченко [4].

Результаты и их обсуждение. В психологической науке существует множество схем возрастной периодизации, отражающих многомерность и многовариантность человеческого развития. Возраст личности студента в образовательном пространстве вуза мы рассматриваем с 17-18 и до 23 лет, что определяется как поздняя юность. В.В. Столин в качестве главного новообразования этого возраста выделяет формирование личной идентичности как центрального психологического процесса [6]. Так, наши экспериментальные данные свидетельствуют о том, что с увеличением курса обучения у учащихся стремительно теряет свое значение стремление преобразовывать обстоятельства своей жизни. Только для студентов третьего и четвертого курса высока ценность планирования жизненного пути, в то время как в начале обучения и по его завершению, такие смыслы жизни не имеют существенной роли. Девушки намного чаще говорят о профессии как об одном из смыслов своей жизни по сравнению с юношами (66% и 26% соответственно). Также для юношей получаемая специальность дает возможности для последующей успешной реализации себя в сфере, не обязательно связанной с получаемой профессией. Для девушек является важным приобретение хорошего образования, а для юношей более существенной выступает собственно трудовая деятельность, работа. Они также чаще упоминали наличие материального благополучия в качестве одного из смыслов своей жизни. Скорее всего, это можно объяснить традиционными социальными нормами и установками, существующими в нашем обществе относительно роли мужчины. Ведущим видом деятельности для студентов как представителей периода поздней юности является учебно-профессиональная. Исходя из этой позиции, особенно интересными представляются результаты исследования

А.Г.Фонарева. Автор отмечает, что смысл жизни, даже в том случае, когда является детерминантой развития личности профессионала, не всегда совпадает со смыслом профессиональной деятельности. Они могут совпадать, а также находиться в частичном или полном противоречии. По мнению А.Г. Фонарева существует три варианта их соотношения. Одним из наиболее позитивных является то, когда смысл жизни человека выстраивается в соответствии с его генеральной жизненной стратегией. Также есть вариант, когда смысл жизни «подгоняется» под смысл профессиональной деятельности. И ситуация параллельного, изолированного существования этих смыслов. Выдвинутая А.Г. Фонаревым проблематика является особенно актуальной на сегодняшний день [7]. Данные позиции мы прослеживали и в собственном исследовании.

Так же Е.В. Мартынова в своем исследовании отмечает, что поиск, осознание и реализация собственного смысла жизни как путь к согласию с собой, к принятию себя первостепенное значение занимает в процессе вузовского обучения [5]. Автор обозначает здесь две причины. Во-первых, это особенности юношеского возраста, когда самооценка имеет более отвлеченный характер. И, во-вторых, события жизни, которые побуждают к пересмотру отношения к себе – поступление в вуз и учеба в вузе. Данный исследователь так же узловой задачей профессиональной подготовки видит развитие личностной идентичности в качестве целостного представления о себе, путь к согласию с собой [5]. Большинство авторов, занимающихся данной проблемой, говорят, что в настоящее время существует необходимость создания условий для конструктивного профессионального самоопределения, саморазвития, реализации собственного смысла жизни, творческого роста и гармонизации личности студентов. Данное положение подтверждается и нашими результатами.

Заключение. Ведущий вид деятельности студентов вузов – учебно-профессиональная деятельность – влияет на их личностное развитие. Поэтому чрезвычайно важной задачей для современного высшего профессионального образования выступает, по нашему мнению, задача научно-обоснованной личностной подготовки студентов в процессе профессионального образования, обеспечение психолого-педагогического сопровождения на данном этапе профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 17-23.
2. Власова, О.Г. Психологическая защита как средство личностного развития студентов: автореф. ...дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Г. Власова; СГТУ. – Ставрополь, 1998. – 24 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – М., ACADEMIA, 2004. – 304 с.
4. Гришанова, З., Левченко, Е.В. К вопросу о психологическом здоровье личности / З. Гришанова, Е.В.Левченко // Школьный психолог. – 2001. – № 11. – С. 6.
5. Мартынова, Е.В. Смыслжизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: автореф. ...дис. канд психол.наук: 19.00.07 / Е.В. Мартынова; МГОУ. – М., 2003. – 24 с.
6. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., Изд.: Моск. ун-т, 1983. – 285 с.
7. Фонарев, А.Р. Смысл жизни как детерминанта развития личности профессионала / А.Р. Фонарёв // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД С 1936 ГОДА ДО КОНЦА 1950-х ГОДОВ

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

Активное становление основ социально-педагогического знания и практической социально-педагогической деятельности началось в 1917 году и продолжалось до 1936 года. Данный период времени является первым этапом развития социальной педагогики в Беларуси. По становление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» 1936 года препятствовало поступательному формированию социальной педагогики, но не остановило его. Реформирование образования в конце 50-х годов XX века способствовало возобновлению научных исследований в области социальной педагогики.

Целью исследования является проведение ретроспективного анализа развития отечественной социальной педагогики с 1936 до конца 1950-х годов.

Материал и методы. Материалом послужили статьи педагогической периодики (журнал «В помощь учителю»), а также отдельные главы учебников по педагогике известных ученых (П.Н. Груздев, И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев), в которых освещались вопросы социально-

педагогического характера. Методологическая основа исследования представлена общенаучным и конкретно-научным уровнями. Были использованы общелогические методы (индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение и обобщение).

Результаты и их обсуждение. Исследование показало, что в период с 1936 года до конца 1950-х годов теоретические разработки проблем социально-педагогического характера осуществлялись фрагментарно. Ученые изучали сущность и содержание социального и семейного воспитания, роль наследственности, социальной среды и воспитания в развитии ребенка, которые в концентрированном виде нашли отражение в подготовленных ими учебниках по педагогике. Так, И.Т. Огородников, рассматривал вопросы социального развития и воспитания, соотношения среды и воспитания. Педагог полагал, что «роль социальной среды в формировании ребенка исключительна велика, но нельзя переоценивать ее в деле воспитания. Решающее значение в подготовке всесторонне развитых людей... принадлежит воспитанию» [1, с. 17].

Проблему соотношения социальной среды и становления ребенка изучал П.Н. Шимбирев. На примере анализа идей буржуазных педагогов, в частности В. Лая, ученый опроверг утверждение о том, что социальная среда может предопределить все последующее развитие человека. Вместе с тем, он признавал, что социальная среда оказывает огромное влияние на личность [2].

Аналогичной точки зрения придерживался П.Н. Груздев. Педагог считал, что социальная среда, под которой он понимал весь социум в контексте классово-общественных отношений, содействует развитию способностей ребенка. Однако в качестве определяющего фактора подготовки подрастающего поколения к жизни выделял воспитание [3].

С П.Н. Груздевым был солидарен Б.П. Есипов, полагая, что школа превалирует в воспитании детей. Отводя социуму второстепенную роль в становлении ребенка, ученый подменил понятие «социальная среда» понятием «историческая среда», акцентировав внимание не на образовательной, а на политической составляющей. Вместе с тем, Б.П. Есипов выступал за усиление совместной деятельности педагогов и родителей посредством изучения семейно-бытовых условий жизни ребенка, проведения просвещенческой работы среди родителей, организации свободного времени детей не только в рамках школы, но и при домоуправлениях, общежитиях, клубах взрослых. Считал, что государство не должно снимать ответственности с родителей, а за ненадлежащее воспитание налагать на них штраф или изымать ребенка из семьи и помещать в детский дом с оплатой стоимости его содержания за счет родителей [4]. Следует отметить, что мы проанализировали социально-педагогические идеи советских ученых. Их идеи внедрялись в отечественную практику воспитания, поскольку в рассматриваемый период времени существовало единое образовательное пространство.

Общий характер, проводимых в стране с середины 1940-х годов преобразований, актуализировал проблемы социально-педагогической направленности. Прежде всего, социального воспитания. Отмечалось, что руководители школ, педагогические кабинеты, институты повышения квалификации учителей недопустимо мало уделяют внимания данной проблеме. Поэтому перед органами просвещения была поставлена задача всестороннего изучения и обобщения опыта, накопленного школами, родителями и общественностью в деле воспитания подрастающего поколения. Педагогов ориентировали на изучение возрастных особенностей, интересов, потребностей детей и на их основе составление педагогических характеристик; определение форм и методов воспитания, методики работы с второгодниками.

Важной проблемой было семейное воспитание. Традиционное понимание роли родителей в воспитании детей после Октябрьской революции 1917 года было нивелировано. Главным субъектом воспитания стала школа. Постепенно педагогическое сообщество пришло к пониманию того, что «школа только в том случае может выполнять задачи, которые стоят перед ней, если она будет вести свою работу в тесном контакте с семьей» [5, с. 63]. Поэтому предлагалось принять все меры для организации и координации совместной воспитательной работы учебных заведений и семьи. Однако на практике реализация этой идеи была затруднена. Связующим звеном между школой и родителями должны были стать классные руководители.

К концу 1950-х годов назрела необходимость решения целого ряда насущных проблем образования, переосмысления и обобщения накопленного опыта, обозначения перспектив развития. В результате в 1958 году был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Он способствовал пересмотру роли школы в подготовке подрастающего поколения к жизни и потребовал от педагогов поиска новых подходов в воспитании. Это содействовало возобновлению в конце 1950-х – 1960-е годы научных разработок вопросов социально-педагогической направленности.

Заключение. В обозначенный период времени развитие социально-педагогической деятельности характеризуется усилением внимания к проблемам социального и семейного воспитания, внешкольной работе, педагогизации среды, подготовке квалифицированных педагогических кадров. Акцентировалось внимание на усилении ответственности учителей и родителей за воспитание детей, укреплении дисциплины в школе, приближении школы к жизни, совершенствовании взаимодействия школы и семьи в воспитании ребенка, повышении педагогической культуры родителей и пропаганде педагогических знаний среди населения. Научные исследования в области социальной педагогики возобновились только лишь в конце 1950-х годов. До этого времени предпринимались лишь отдельные попытки теоретического осмысления проблем социально-педагогической направленности.

Список литературы

1. Огородников, И.Т. Педагогика / И.Т. Огородников. – изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Учпедгиз, 1950. – 432 с.
2. Шимбирев, П.Н. Педагогика / П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1940. – 338 с.
3. Педагогика / под ред. проф. П.Н. Груздева. – М.: Учпедгиз, 1940. – 624 с.
4. Есипов, Б.П. Педагогика / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1941. – 399 с.
5. О работе директора, заведующего учебной частью семилетней и средней школы // В помощь учителю. – 1945. – № 1. – С. 57–66.

ПОЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОЛЬВАТАЦИИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

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

В настоящее время в психологической науке очень активно используются понятия, связанные с пространством. В философской рефлексии пространство неразделимо со временем. «Пространство и время - всеобщие формы бытия материи, ее важнейшие атрибуты. В мире нет материи, не обладающей пространственно-временными свойствами, как не существует пространства и времени самих по себе вне материи или независимо от нее. Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [1, 135].

Для конкретизации психологических аспектов категории пространства необходимо выявить его аксиологическое начало. Внешняя форма образовательного пространства является лишь производной конкретной культурной традиции с ее особыми представлениями об идеале человека, о детстве, о содержании, продолжительности, способах организации воспитания и образования. Исходя из вышесказанного, образовательное пространство – это особый вид пространства, характеризующийся протяженностью, структурностью и связью человека и среды в процессе их взаимодействия, результатом которого является рост культуры образующегося.

Цель статьи – теоретико-гносеологический анализ подходов к образовательной сольватации с позиций интегративно-эклектического подхода.

Материал и методы. В основу организации и представления материала положен компетентностный подход, ориентированный на формирование теоретической и практической готовности к проведению психологических исследований. В качестве методов теоретического исследования использованы сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, индуктивный и дедуктивный методы.

Результаты и их обсуждение. Лучшему пониманию механизмов и динамики процессов в образовательных системах может способствовать обращение в исследовании образовательного пространства к понятию поля. Изучая особенности взаимодействия в образовании мы взяли его к контексте поля, придерживаясь концепции Курта Левина. Для К. Левина теория поля – прежде всего методологическая позиция, т.е. «метод анализирования причинных связей и построение научных конструкций» [2, 69].

Главная идея К. Левина, используемая в нашем исследовании, заключается в том, что поведение человека определяется его взаимодействием с ситуацией как с некой целостностью, имеющей определенные пространственные и временные характеристики, а не с отдельными факторами среды в данное время.

В современной научной литературе можно выделить несколько подходов к определению образовательного поля и выделяющих категорию взаимодействия в нем (см. табл. 1).

Таблица 1 – Подходы к определению термина «образовательное поле»

Наименование подхода	Авторы	Определение
1. Системно- целостный	Г.П. Сериков	Элемент общественной жизни и продукт деятельности человека в форме вложенных в друг друга образовательных систем
2. Ментально-эмоциональный	Р. Эверман, Ю.В. Копыленко	Среда для развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности
3. Личностно-развивающий	Д.Л. Паркер	Среда для развития личности учащегося и его взаимодействия с содержанием, методиками и технологиями обучения
4. Социально-географический	В.Г. Кинелев, Е.Б. Сошнева	Комплекс образовательных учреждений, находящихся на отдельно взятой территории
5. Дистанционный	А. Бейтс, Т. Эванс	Среда для взаимодействия обучающегося с инновационной техникой и технологиями
6. Локальнопостерный	Л.А. Санкин	Пространство отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения

В рамках системно-целостного подхода под образовательным пространством понимается своеобразный элемент общественной формации и продукт жизнедеятельности человека в форме вложенных в друг друга образовательных систем, где большая система по отношению к меньшим образует соответствующее образовательное пространство. Значимость развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности, связанную с этим необходимость совершенствования методик и технологий их формирования и развития выходит на первый план при ментально-эмоциональном подходе.

В качестве ведущего компонента образовательного пространства рассматривается личность учащегося и его взаимодействия с содержанием, методиками и технологиями обучения в личностно-развивающем подходе. В рамках социально-географического подхода основное внимание уделяется созданию единого образовательного пространства и единой информационной среды. Дистанционный подход предлагает совершенствование методик, используемых в образовательном пространстве, новых средств, независимость обучаемых, текстовую коммуникацию. Наконец, при использовании локально-постерного подхода вводится понятие малого образовательного пространства отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения в реальной действительности.

Достойна внимания попытка интегрировать все шесть подходов на основе выделения общего и особенного в каждом из них. Такая попытка приводит к появлению еще одного, седьмого подхода, при котором образовательное пространство понимается как категория, целостная интегративная единица социума и образовательного пространства.

Допуская существования таких подходов, считает уместным заметить, что в значительной степени они являются следствием определенной методологической путаницы. Отдавая должное концепциям личностно-ориентированного образования, считая их магистральным путем развития и модернизации отечественной системы образования, все-таки, считаем необходимым указать на диалектическое своеобразие многих современных педагогических проблем, которые не могут быть сведены только к вопросам личностного развития, становления и образования.

Заключение. Таким образом, к настоящему времени в научной литературе, посвященной вопросам поля образовательной сольватации, не сложилось единой точки зрения по вопросу о сущности и трактовке понятий «образовательное поле».

Анализируя недостатки описанных подходов и опираясь на результаты философского анализа проблем среды, пространства, времени нами предпринята попытка по иному истолковать данные понятия, рассмотреть поле образовательной сольватации в системной связи с социальным и природным миром. Увидеть ее не с точки зрения антропоцентрического подхода, а объективно, как часть единого целого, одну из граней мира.

Это позволило сформулировать концепцию поля образовательной сольватации как пространства, в котором осуществляется трансляция культуры подрастающим поколениям и

обладающего не только социальным, но также физическим, биологическим и временным измерениями. Тем самым предпринята попытка выйти за пределы традиционного круга исследований и попытаться рассмотреть проблему под более широким углом зрения, обосновать, что образовательное взаимодействие выступает не просто средством достижения определенных образовательных целей, но и имеет самоценность, так как именно оно является основным способом контакта между субъектами образовательного процесса в условиях современного общества.

Список литературы

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В.Келдыш. - М.: Сов. энциклопедия, 1983.-672 с.
2. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К.Левин. - М.: СПб, 2000. -293 с.

ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УНИВЕРСИТЕТА В 2014 ГОДУ

*И.В. Бондал, Т.А. Кукина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В 2013-2014 учебном году практическая деятельность социально-педагогической и психологической службы осуществлялась согласно выстроенной комплексной системы психолого-педагогического сопровождения студентов ВГУ, в соответствии с Положением о социально-педагогической и психологической службе университета. Социально-педагогическая поддержка студентов, оказание им психологической помощи осуществлялись сотрудниками службы в соответствии со ст.96 Кодекса Республики Беларусь об образовании.

Основной целью работы социально-педагогической и психологической службы является: оказание своевременной комплексной, личностно ориентированной социально-педагогической, психологической поддержки студентам в вопросах личностного развития, позитивной социализации, профессионального становления и жизненного самоопределения.

Цель нашего исследования – анализ основных направлений и эффективности работы социально-педагогической и психологической службы ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. При анализе работы службы мы использовали следующие документы: положение о социально-педагогической и психологической службе; перспективные пятилетнее и годовые планы; отчеты; программы «Программа адаптации первокурсников», «Программа преодоления кризиса разочарования в профессии».

В исследовании мы использовали следующие методы: диагностика эффективности воспитательно-развивающей среды университета, диагностика отношения студентов к процессу обучения в университете, аналитическая оценка результатов работы и анкетирование студентов 1–3 курсов всех факультетов университета.

Результаты и их обсуждение. Работа социально-педагогической и психологической службы (СППС) университета строилась поэтапно, учитывая возрастные особенности студентов, их психологические потребности, и включала следующие направления: информационно-методическое, консультационное, просветительское, работа по защите прав и законных интересов студентов.

Информационно-методическое направление. В рамках работы по адаптации студентов к новым условиям обучения и жизнедеятельности организованы и проведены пед.консилиумы с зам.деканов по воспитательной работе и кураторами академических групп первых курсов.

Разработаны методические пособия для кураторов академических групп и воспитателей общежитий «Психологическая мозаика», «Как научиться рационально использовать свое время?», «Конфликты нашей жизни», «Социально-педагогическое и психологическое сопровождение в вузе на этапе адаптации студентов первых курсов». Оформлена статья в газете «Мы и час» «Диагностика на этапе адаптации».

Совместно с ОВРСМ проведено семинарское занятие для кураторов студенческих групп «Сотрудничество СППС с кураторами по социально-педагогическому и психологическому сопровождению студентов».

В рамках работы по ЗОЖ: приняли участие в работе семинара по межведомственному взаимодействию, вопросу консультирования и тестирования на ВИЧ молодых людей групп риска (г.Минск); участие в работе областного круглого стола в рамках проекта «Доступное ка-

чественное консультирование на ВИЧ для подростков и молодых людей группы риска»; участие в работе семинара для волонтеров, медицинских и социальных работников по консультированию, тестированию на ВИЧ и межведомственному взаимодействию. Участие в молодежном марафоне «Открытый дом» посвященному Всемирному дню борьбы со СПИДом и Европейской неделе тестирования на ВИЧ.

СППС является практической базой по организации и проведению производственной социально-педагогической практики для студентов ФСПиП и ИПК. В октябре месяце лучшие студенты 5-го курса ФСПиП прошли практику на базе СППС. Проведены семинары-практикумы для слушателей ИПК «Социально-психологическое сопровождение в условиях ВУЗа», для студентов 1-го курса ФСПиП в рамках ознакомительной практики «Социально-психологическое сопровождение в условиях ВУЗа».

В рамках сотрудничества с центром по поддержке семьи проведен мастер-класс для молодых мам «Раннее развитие детей и их одаренность».

Разработан и проведен семинар-практикум для воспитателей и педагогов организаторов студенческих общежитий «Законы психологического здоровья. Профилактика эмоционального выгорания».

В рамках сотрудничества с центром психологической помощи ВГУ (работа по оказанию платных услуг) проведена авторская программа практического психолога Т.А.Кукиной по обучению психологов, работающих в системе образования «Современные методы психокоррекционной работы с детьми – системный подход». 4 блока – 48 часов. Каждый участник по окончании программы получил сертификат государственного образца.

Консультационное направление. За 2013–2014 учебный год педагогами-психологами службы проведено 335 консультаций социальными педагогами – 94 консультации по социальным вопросам для социально-незащищенных категорий студентов. Вопросы, с которыми обращались студенты: оформление на государственное обеспечение; материальные выплаты студентам; решение вопросов постановке на учет по улучшению жилищных условий; консультирование студентов-инвалидов по социальным вопросам.

Проводились консультационные услуги на базе общежитий. К психологам и педагогам социальным в общежитиях обратился за консультациями 241 студент. Проблемы, с которыми обращались студенты: конфликтные отношения – 42%, проблемы в объектных отношениях – 33%, одиночество, социальная изоляция – 13%, проблема адаптации – 12%.

Планируется продолжить работу по оказанию консультационных услуг всем участникам образовательного процесса.

Диагностическое направление. В ходе реализации данного направления основной акцент был сделан на подбор и апробирование диагностических методик и новых программ тестирования, введение в практику психологического тестирования, используя инновационные технологии.

С целью изучения процесса адаптации студентов к новым условиям обучения в университете и дальнейшего социально-психологического сопровождения было проведено исследование, в котором приняли участие 773 студента первого курса. Диагностическое исследование проводилось с использованием компьютеров совместно с центром информационных технологий.

По результатам исследований оформлены аналитические справки, с которыми ознакомлены заместители деканов по воспитательной работе и кураторы первых курсов. Кураторы групп получили информацию о личностных особенностях студентов и рекомендации по работе с ними. Особое внимание уделялась студентам, попавшим в «группу риска»: а) лица с выявленной высокой тревожностью; б) склонностью к зависимому и деленквентному поведению; в) риск социальной дезадаптации. Всего выявлено 100 человек (13%)

По результатам коррекционной работы с «группой риска» студентов первых курсов в феврале месяце прошла контрольная диагностика на эмоциональное благополучие. Все студенты «группы риска» благоприятно адаптировались к новым условиям обучения в вузе.

Диагностическое исследование студентов третьих курсов «Отношение к будущей профессии, мотивация обучения в вузе» в рамках работы по профилактике разочарования в избранной профессии и повышения профессиональной мотивации (февраль). Всего в диагностике приняло участие 633 человека. По результатам исследований оформлены аналитические справки для каждого факультета, с которыми ознакомлены деканы факультетов и заместители деканов по воспитательной работе.

Проведено анкетирование студентов 2 и 4 курсов с целью определения отношения современной студенческой молодежи к здоровому образу жизни. В опросе приняло участие 505 человек. По результатам исследований оформлены аналитические справки.

Социологическое исследование студентов 2 и 4 курсов в рамках мониторинга идеологической и воспитательной работы в университете включало в себя изучение и оценку мировоззренческих позиций личности, изучение ценностных ориентиров современной молодежи, оценку и изучение уровня знаний и потребности в здоровом образе жизни, изучение условий проживания и качества воспитательной работы в общежитиях университета, изучение готовности к семейной жизни. Исследование проводилось методом анкетирования в марте-апреле. Всего в анкетировании приняли участие 243 студентов 2-х курсов и 262 студентов 4-х курсов. Обработанные результаты были оформлены и представлены в ОВРсМ.

Изучение уровня удовлетворенности организации жизнедеятельности в вузе студентов-инвалидов 1-х курсов (октябрь). В анкетировании приняли участие 11 студентов Социальной дизадаптации среди студентов - инвалидов не выявлено.

В ноябре проведено анкетирование студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей по опроснику социально-педагогической адаптации К. Роджерса. В исследовании приняло участие 68 человек.

В мае проведено анкетирование иностранных студентов 1–5 курсов «Изучение уровня удовлетворённости организацией учебно-воспитательного процесса и уровнем проживания в общежитии». В опросе приняло участие 295 иностранных студентов. По результатам исследований оформлена аналитическая справка для декана факультета иностранных граждан.

Совместно с кафедрой геометрии и математического анализа в рамках дипломного проекта создана программа в системе “Moodle” для диагностического исследования студентов первых курсов. Оформлен акт о внедрении использования результатов дипломного проекта в практической деятельности СППС ОВРсМ.

Составлен социальный паспорт университета. В социологическом исследовании приняло участие 3746 человек. В результате определено количество студентов по категориям в 2013–2014 учебном году: студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – 68 человек; студенты-инвалиды – 37 человека; студенты, пострадавшие от аварии на ЧАЭС – 53 человек; студенты, состоящие в браке – 124 человека; студенты, имеющие своих детей – 70 человек; матери-одиночки – 8 человек;

Все эти категории студентов находятся на индивидуальном социально-психологическом сопровождении.

Просветительское направление. Работе по социально-педагогическому и психологическому просвещению включала в себя комплекс мероприятий, направленных на распространение психологических знаний, повышение степени информированности всех участников образовательного процесса по психологии и возможностях психологической помощи в целях повышения уровня их психологической культуры и качества личной жизни.

Для информационных стендов общежитий разработано 30 информационных листка по психологическому здоровью и ЗОЖ, правилам эффективного общения, социальным льготам и гарантиям, обще-учебным навыкам. За каждым общежитием закреплен психолог и педагог социальный, которые проводят консультации для студентов проживающих в общежитии, тренинги по запросам студентов.

Изданы буклеты для кураторов и воспитателей общежитий с темами бесед и занятий для кураторских часов и мероприятий в студенческих общежитиях.

Социальными педагогами проведено 68 бесед и охвачено 1599 человек по темам: «Социально-педагогическое сопровождение студентов, льготы гарантии», «Рациональное использование времени», «Сессия-стратегия успеха», «Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних», «Калейдоскоп здоровья». Проведены круглые столы: «Я – выпускник» (для студентов из числа детей-сирот 5 курса), «Семья - дань моде или традиция», «Права и обязанности молодого специалиста», «Социальная адаптация, самоопределение».

В декабре 2013 и апреле 2014 года организован и успешно проведён «День психологии» на ФСПиП и ПФ. Студенты и преподаватели университета познакомились с выставкой «Мир психологии» и книжной выставкой «Практическая психология в жизни». Прошли экспресс-диагностику «Познай себя» и больше узнали о себе и своих способах взаимодействия с другими людьми, поучаствовать в выставке – ярмарке «Душа искусство»; посетить тренинги «Язык жестов», «Формула успеха», «Превращаем проблемы в цели». Прошла акция по ЗОЖ «Быть здоровым – модно!» и видеосалон «Ценность человеческой жизни». На ФСПиП в рамках дня психологии прошла конференция, где студенты встретились с опытными практикующими психологами в разных направлениях г. Витебска и г. Орши.

В рамках работы по программе «Подготовка молодежи к семейной жизни» разработан и проведен тренинговый модуль «Мужчина с Марса, женщина с Венеры» (7 занятий). Разработаны и проведены тренинговые модули по профилактике психологического здоровья «Психологическая мозаика» и развитию лидерских качеств «Успех – как стиль жизни» (10 занятий).

Заключение. Таким образом, многофункциональная деятельность социально-педагогической и психологической службы способствует формированию у студентов установки на осознание и интериоризацию позитивных жизненных ценностей. Умения специалистов СППС должны быть направлены на своевременное выявление факторов риска суицидального поведения среди студентов и обучение их конструктивным способам разрешения проблем и навыков саморегуляции, а также разработку и реализацию коррекционно-развивающих программ, включая воспитательные мероприятия профилактического характера с жизнеутверждающей тематикой.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

*Ю.В. Бурлакова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одно из центральных направлений в исследовании социальной депривации – это изучение развития детей, воспитывающихся вне семьи, то есть в образовательных учреждениях закрытого типа. Психологические наблюдения за этими детьми продемонстрировали задержку когнитивного, эмоционального и социального развития детей, проживающих в условиях социальной депривации.

Несмотря на выявленные закономерности, при существующей и в настоящее время системе воспитания обеспечивается удовлетворение в основном физиологических потребностей ребенка при игнорировании его психологических потребностей, важнейшей из которых является потребность в общении с взрослым.

Общепризнанность данного положения резко контрастирует с практической неразработанностью проблемы психологической специфики психического развития данного контингента детей и, как следствие, специфики того образовательного пространства, которое может и должно компенсировать отсутствие положительного семейного влияния, что и является, в конечном итоге, основной причиной депривационных эффектов.

Общеизвестно, что дети, с раннего возраста находящиеся в детских закрытых учреждениях, по ряду существенных психологических параметров отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Их здоровье и психическое развитие имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового возраста. Эти особенности по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе.

Необходимо отметить, что внешняя сторона этой проблемы сейчас чрезвычайно широко изучена. Появился ряд работ, которые экспериментально и путем систематических наблюдений показывают, что задержки и отклонения в психическом развитии детей, воспитывающихся в образовательных учреждениях закрытого типа, отмечаются уже с самых первых месяцев [1, 86].

Существуют различные гипотезы о причинах подобного отставания воспитанников детских закрытых учреждений. Но все они сходятся в том, что в основе данного феномена лежит дефицит общения с взрослым, и в первую очередь, недостаток эмоциональных контактов с ним. Так, по данным исследований И.В. Дубровиной и А.Г. Рузской главным фактором, оказывающим влияние на возникновение задержек и отклонений в психическом развитии воспитанников детских образовательных учреждений закрытого типа, является неполноценное общение с взрослыми, которое порождает цепь наслаивающихся деформаций по мере взросления ребёнка. Для нормального развития потребности в общении необходимо наличие постоянной обратной связи между ребенком и взрослым. Последний должен быстро реагировать на все признаки дискомфорта ребёнка, тем самым не только удовлетворяя его физиологические потребности, но и создавая возможность активного взаимодействия ребёнка с взрослым [2, 104].

Материал и методы. На базе УО «Витебский областной специализированный дом ребёнка» нами была предпринята попытка исследования последствий социальной депривации у детей дошкольного возраста. В ходе проведенных наблюдений нами был выявлен целый ряд особенностей психического развития у испытуемых экспериментальной группы: коммуникативная активность у этих детей примитивна, поверхностна, они неспособны к продуктивному сотрудничеству и фиксированы на непосредственном эмоциональном общении.

Результаты и их обсуждение. Нами был выявлен факт тесной взаимосвязи неблагоприятного развития коммуникативной сферы с отставанием в развитии познавательной деятельности исследуемого контингента детей. Это выражается в слабо развитых любознательности и исследовательской деятельности. Страдает качественный и количественный состав этой деятельности. Исследование предметов примитивно по содержанию, осуществляется вяло, неуверенно, протекает на уплощенном эмоциональном фоне, его отличает отсутствие творческого подхода к ситуации. В ходе проведенных испытаний, мы пришли к выводу о том, что характерной особенностью коммуникативной и познавательной деятельности воспитанников дома ребёнка является их раздельное протекание. Именно этот факт и затрудняет формирование практических контактов ребёнка и взрослого.

Вслед за целым рядом исследователей, занимавшихся проблемами изучения механизмов психической депривации, её последствий у воспитанников домов ребёнка, мы в своем исследовании приходим к выводу о том, что замкнутость жизни в стенах одного помещения, отсутствие контактов с внешним миром, выключение воспитанников детских учреждений закрытого типа из естественного быта людей – всё это является одним из важнейших факторов, вызывающих отклонения и задержку их психического развития.

Особое внимание в своих исследованиях мы уделяли проблеме контактов воспитанников дома ребёнка с внешним миром. Эти контакты чаще всего ограничиваются только игровой комнатой. Характерной является также и организация когнитивной среды, которая характеризуется бедностью и однообразием. Сюда же мы отнесли и ограничение контактов с взрослыми. В детских учреждениях закрытого типа персонал в силу целого ряда практически независимых от них причин не может часто ласкать ребёнка, держать его на руках. В раннем возрасте это выступает как мощная депривация социального опыта. В то время как ребёнок, живущий в семье, к трём годам усваивает большую часть опыта, приобретённого за всю жизнь, дети из дома ребёнка лишены этой возможности.

Кроме того, нами были выявлены особенности взаимодействия в системе «ребёнок – взрослый». Низкий уровень развитости общения с взрослым у детей из дома ребёнка, примитивные по содержанию личностные контакты с ним, ограниченное узкими рамками овладения бытовыми навыками, привязанное к конкретной ситуации деловое сотрудничество, исключение старшего партнёра из познавательной деятельности детей не требует точных, емких и сложных коммуникативных средств, таких, как вербальные. Встающие перед детьми этой группы простые коммуникативные задачи, привлечение внимания взрослого, выражение радости по поводу его присутствия, получение от него помощи – могут быть решены посредством улыбки, жеста, преобразованного предметного действия, вокализаций или отдельных слов, указывающих как жест на предмет.

Заключение. Итак, анализируя полученные нами данные, мы пришли к выводу, что на возникновение и развитие отклонений в психическом развитии детей, воспитывающихся в условиях учреждения закрытого типа, влияет социальная депривация, которая возникает вследствие неправильно организованного образовательного пространства (общение со сверстниками и взрослыми). Наши наблюдения также показали, что психические нарушения у воспитанников дома ребёнка достаточно разнообразны и различаются по своей динамике.

Что же касается прогноза, то в каждом случае он представляет собой достаточно сложную задачу, поскольку требует учёта множества факторов. Нельзя забывать о таких факторах, как интеллектуальная сохранность и врождённые индивидуальные особенности, поскольку они в значительной мере определяют прогноз психического развития в целом.

Список литературы

1. Михайлова Ю. Нарушения развития социального поведения и эмоциональной регуляции у воспитанников домов ребёнка / Ю.Михайлова // Психология в детском саду, 2003 №2, с. 83 – 114.
2. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей/ Л.Н. Галигузова //Вопросы психологии, 1996, № 3, с.101 – 115.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

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

Динамичность современных условий жизнедеятельности, нарастающее развитие технологий, инновационная мобильность и прочие изменения делают высоко востребованным на рынке труда не просто высоко квалифицированных, но и конкурентоспособных кадров, готовых к непрерывному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности.

В силу множественности требований к специалистам обучение в вузе должно не только давать студентам запас профессиональных знаний и умений, достаточный для эффективной деятельности, но и формировать у них способность учиться дальше самостоятельно, выстраивать личностные приоритеты и стратегию собственной жизни, самоорганизовываться, ставить перед собой важные цели и добиваться их, собственными силами определять и расширять собственный внутренний потенциал личностного роста.

Новые задачи, открывающиеся перед высшей школой, в целом, и в организации учебного процесса, в частности, требуют дополнительных исследований по многим психолого-педагогическим вопросам. К их числу с полным основанием могут быть отнесены вопросы самоактуализации личности в процессе профессиональной подготовки. Успешное решение данной задачи особенно актуально при подготовке специалистов, личностные качества которых играют значительную, если не решающую роль при осуществлении профессиональной деятельности. Знание особенностей своего продвижения на пути самоактуализации позволит личности более четко наметить стратегию жизненного пути и оценить успехи, достигнутые в ходе ее реализации.

Вместе с тем, достаточно часто молодые специалисты не способны осознать текущее состояние, перспективы и ресурсы своего личностного и профессионального развития, осознать необходимость и направление дальнейшего пути. В результате, полученные ими в вузе знания обесцениваются очень быстро, трудовая конкурентоспособность резко падает. Причиной этого явления может быть то, что высшая школа готовит молодых людей, обладающих определенными знаниями и владеющих некоторым профессиональным инструментарием, но не специалистов, способных самостоятельно развиваться в личностном и профессиональном плане, осваивать и творчески воплощать эффективные технологии в своей будущей профессии. Для этого он должен приобретать навыки «самосознания» (Цукерман Г.А., Мастеров В.М.), построения самоактуализации.

В этой связи целесообразно рассмотреть самоактуализацию как процесс, который имеет свои особенности проявления в учебно-профессиональной деятельности, и как интегративное личностное образование, представленное определенными личностными свойствами и имеющее четкую структуру. Самоактуализация в процессе обучения в вузе является залогом успеха последующей профессиональной деятельности, и поэтому значимым является определение того влияния, которое оказывает уровень профессиональной направленности на личностный рост в период обучения в вузе.

В настоящее время ряд авторов трактует самоактуализацию как синоним личностного роста [1]. Практика подготовки будущих специалистов – психологов казалось бы, направлена на развитие коммуникативных, креативных, рефлексивных и других профессионально важных способностей, однако чаще всего носит разрозненный и фрагментарный характер и в результате не встраивается в общую картину самосознания.

Теме проблемы самоактуализации посвящено уже множество теоретических и эмпирических исследований. Впервые понятие «самоактуализация» мы находим еще у К. Гольдштейна. Впоследствии эту проблему развили А. Маслоу, К. Роджерс, У. Джеймс, Э. Шостром. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская, А. А. Реан, Е. П. Вахромов, Н. А. Вишнякова, Е. В. Столярская и другие. Анализируя различные определения данного понятия, можно вывести некую общую формулировку: самоактуализация – это присущее человеку стремление, процесс и результат реализации личностного роста и всего своего творческого потенциала в социуме. Специфика самоактуализации проявляется и на этапе подготовки будущего специалиста к практической деятельности.

Цель исследования – рассмотрение процесса социализации на разных этапах учебы и создание условий для его регуляции.

Материал и методы. Эмпирическое исследование по изучению самоактуализации проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В качестве испытуемых выступили 37 человек – студенты 4 и 5-го курса факультета социальной педагогики и психологии. В качестве методов были применены опросники «Самоактуализационный тест» (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская) и «Диагностика типологий психологической защиты» (Р. Плутчик в адаптации Л.И.Вассермана, Е.Б. Ерышева, О.Ф. Клубовой и др.)

Результаты и их обсуждение. По результатам методики «Самоактуализационный тест» (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская), число студентов, вышедших на уровень самоактуализации, составило 28% от общей выборки, 57% – находятся на уровне физической и психической нормы и 15% составляет количество студентов, у которых общий показатель самоактуализации находится на очень низком уровне. Наиболее высокие показатели в среднем по шкале самоуважения, шкалам поддержки, гибкости поведения, представлений о природе человека. По всем этим шкалам у испытуемых показатели выше среднего, что свидетельствует об их умении видеть свои положительные черты и не отрицать их, самостоятельно избирать свою систему ценностей, более того, реализовывать их в поведении, при этом сохраняя способность к адаптации в случае необходимости. Кроме того, у испытуемых прослеживается склонность к восприятию окружающего мира как благоприятной среды. Тем не менее, самый низкий средний балл наблюдается по шкале контактности, которая характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально – насыщенных контактов с людьми, то есть это свойство наименее характерно для представленной выборки.

Полученные результаты отражают недостаточно позитивную картину в среде будущих специалистов – психологов. Попытки проанализировать данное явление, вновь приводят к наиболее поздним работам А. Маслоу, где отмечается, что одним из важных шагов на пути к самоактуализации является обнаружение своих «защит» и работа по отказу от них. Он отмечает, что нам нужно лучше сознавать, как мы искажаем образа себя и образы внешнего мира посредством репрессий, проекций и других механизмов защиты.

В результате дальнейшего эмпирического исследования посредством методики диагностики типологий психологической защиты (Р.Плутчик в адаптации Л.И.Вассермана, Е.Б.Ерышева, О.Ф. Клубовой и др.), у третьей части испытуемых была выявлена значительная корреляционная зависимость между некоторыми шкалами самоактуализационного теста и защитными механизмами. Наибольшая зависимость выявлена по шкалам спонтанности, синергии, принятия агрессии и шкале контактности. Следовательно, действие защитных механизмов блокирует способность человека к адекватному восприятию, принятию себя и мира (т.е. самосознанию), и как следствие, становится невозможным естественное выражение чувств и налаживание контактов с окружающими.

Таким образом, можно говорить о том, что действие защитных механизмов влияет, прежде всего, на область субъект – субъектных отношений, восприятие и принятие человеком как окружающих, так и самого себя. Эти процессы тесно связаны с самосознанием личности.

Несмотря на то, что механизмы психологической защиты используются человеком для адаптации к психотравмирующим ситуациям, этот процесс не носит позитивный характер, а лишь затрудняет непосредственное осознание проблемы и препятствует адекватному поиску решения, зачастую надолго отдаляя его. Психологически здоровая личность не нуждается в использовании защитных механизмов, так как открыта новому опыту, склонна к принятию себя и собственных переживаний, а следовательно, и к принятию реальности, то есть более способна к здоровому росту – самоактуализации.

Закключение. Изучение психологических аспектов самоактуализации студентов - психологов позволяет расширить спектр сопутствующих форм обучения в виде тренингов, семинаров-практикумов, спецкурсов и т.д., целью которых должно явиться раскрытие потенциальных возможностей личности студента, формирование у будущего специалиста уверенности в реальности личных достижений, помощь в построении программы актуализации собственных возможностей и аутентичности, поиск пространства для последующей самореализации в различных видах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Коптева С.И., Лобанов А.П. Познай себя: Актуальные проблемы психологии самосознания. Учеб.-метод. пособие/ С.И. Коптева, А.П. Лобанов. – Мн.: ООО «ФУАинформ», 2002.
2. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу // Вопросы психологии. 1987 - №3 – с. 50–58.
3. Маслоу А. Мотивация и личность – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
4. Маслоу А. Психология бытия. М.: 1997.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: 1982.

ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

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

Процесс подготовки личности к профессиональной деятельности охватывает длительный период, начиная от момента выбора профессии, овладения ею, до высшей степени развития профессионала, формирования профессионального мастерства. Субъект, включённый в данный процесс, должен уметь успешно адаптироваться к столь стремительным изменениям. В этой связи актуальным является изучение механизмов, которые способствуют поддержанию психологического комфорта человека в ходе адаптации к изменяющимся условиям ситуации, и играют важную роль в предотвращении профессиональных деформаций личности в будущем. При этом, своевременная диагностика и обучение эффективному контролю и использованию защитных механизмов на этапе вхождения в профессию является бесспорно важным.

Цель исследования: выявление особенностей функционирования защитных механизмов психики у студентов специальности «социальная работа» с разным уровнем теоретической и практической подготовки.

Материал и методы. Работа проводилась со студентами 3 и 5 курсов (специальность «социальная работа» с различными направлениями специализации) в количестве 60 человек. Диагностический инструментарий: опросник «Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI), разработанный Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х.Р.Контом (в адаптации Л.И. Вассермана) [2]. В качестве методов исследования использованы сравнительно-сопоставительный и метод статистического анализа (критерий-Z Колмагорова-Смирнова). Обработка результатов осуществлялась при помощи программы «SPSS 16.0 for Windows».

Результаты и их обсуждение. Выбор студентами профессии «социальная работа» далеко не всегда детерминирован внутренне осознанными мотивами и потребностями. При таком несоответствии ожиданий осваиваемому содержанию деятельности наблюдается фрустрационный стресс и включение механизмов психологической защиты. Проведённое нами исследование позволило выявить систему механизмов психологической защиты, ведущие механизмы у студентов, принадлежащих к независимым выборкам, а также оценить степень напряженности каждого механизма в общей структуре. Так, для студентов обеих выборок ведущим оказался механизм проекции (16 чел. – 3 к. (53% испытуемых) и 13 чел (43%) – 5 курс). В основе проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными [3]. Данный защитный механизм может оказать влияние на характер взаимодействия специалиста с клиентом в процессе оказания помощи, где на первый план должно выходить безоценочное отношение к личности клиента. Ведь, специалисту в области социальной работы не приходится выбирать между теми с кем, «приятно», удобно работать, а с кем – нет. Это может привести к нарушению процесса коммуникации с клиентом, когда специалист будет подсознательно ожидать, например, проявления агрессии от клиента – лица, освободившегося из мест лишения свободы.

Вторым по преобладанию механизмом психологической защиты у студентов 3 курса выступила компенсация (17% испытуемых). Проявлением компенсаторных защитных механизмов может быть ситуация преодоления фрустрирующих обстоятельств или сверх удовлетворения в других сферах, если в профессиональной сфере такого удовлетворения человек не находит. Люди, для которых компенсация является наиболее характерным типом психологической защиты, часто оказываются мечтателями, ищущими идеалы в различных сферах жизнедеятельности. Это с большой долей вероятности может свидетельствовать о достаточно идеализированных представлениях о будущей профессии у студентов, для которых характерен данный механизм психологической защиты. Для студентов 5 курса (23% испытуемых) характерно использование рационализации в ситуациях, связанных с психологическим дискомфортом. При этом способе защиты нередко наблюдаются очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Этот защитный механизм имеет место быть при компромиссном профессиональном выборе, когда человек выбирает и идёт учиться на ту или иную специальность не в соответствии со своими интересами, склонностями, а под влиянием внешних обстоятельств. Студенты в такой ситуации испытывают серьезные трудности в осознании себя в будущей профессиональной роли, что связано с эмоциональной перегруженностью, остротой, травма-

тичностью содержания, которое необходимо осознать. Включая защитный механизм психики – рационализацию, чтобы ослабить чувство тревоги, смириться с компромиссом, человек пытается логически оправдать свое нерациональное поведение. Это оправдательное объяснение, как правило, не соответствует причине действительной. Такой компромиссный профессиональный выбор осознается человеком как временный, вынужденный. Однако чем сильнее переживание неудачи, чем яростнее желание вытеснить из сознания обиду на судьбу, тем больше отчуждение от «временной» работы, учебы, тем острее неприязнь к тем, кто требует от него учиться или выполнять данную работу [1, с. 78]. Такие студенты требуют специального к себе внимания и проведения своевременной психологической коррекционной работы. Следует отметить, что респонденты, принявшие участие в исследовании, используют преимущественно деструктивные психологические защиты (в частности, проекцию). Студенты 3 курса из механизмов, относящихся к более конструктивным, используют компенсацию, студенты 5 курса – рационализацию. Статистическая значимость результатов исследования проверялась с помощью критерия t-Стьюдента (для независимых выборок). Данный критерий был выбран на основе заключения о том, что для выборки 3 и 5 курса для измеряемой переменной (общая напряженность психологической защиты) распределение существенно не отличается от нормального вида (для распределения показателей 3 и 5 курсов значение z-критерия Колмагорова-Смирнова составляет 0,6 (Asymp. Sig = 0,8 и 0,7) ($> 0,05$)). Различия в особенностях функционирования механизмов психологических защит для студентов 3 и 5 курсов специальности «социальная работа» обнаружены на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,1$).

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что влияние механизмов психологической защиты на процесс профессионального становления личности заключается в следующем. Действующие механизмы, наряду с главной их функцией – защиты психики от неблагоприятных травмирующих переживаний, могут препятствовать осознанию студентами себя в будущей профессиональной роли, формировать негативное отношение к обучению по избранной специальности в ситуации компромиссного профессионального выбора, а также препятствовать эффективности оказания помощи клиенту при взаимодействии с ним в процессе социальной работы. В свою очередь, своевременное выявление особенностей механизмов психологических защит у студентов и их коррекция, обучение управлению своим состоянием, поможет минимизировать их деструктивное влияние на личность будущего профессионала.

Список литературы

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Топоркова-Буланова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 200 с.
2. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. – СПб.: Издательство СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 50 с.
3. Кружкова, О.В. Психологические защиты личности: учебное пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург.: Издательство Росгоспрофпедуниверситет, 2006. – 153 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЖАТОГО

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

Сегодня, в связи с особенностями среды детского оздоровительного лагеря (кратковременность, разнородность контингента, автономность и т.д.) и современными проблемами детства, деятельность вожатого приобретает свою специфику, которая заключается в том, чтобы задать всем проводимым мероприятиям (диагностика, тренинги, игры, КТД и т.д.) психолого-педагогическую направленность, реализовав основные функции воспитания. Современному вожатому, необходимы педагогические умения диагностики, планирования, анализа, организации и др. Воспитательный процесс сегодня настолько сложен, что в нем может эффективно участвовать не каждый: нужна специальная подготовка, нужен определенный опыт и высокий уровень профессиональной компетентности. В связи с этим, актуальным является вопрос о том, каким образом эффективно готовить вожатых, владеющих современными методиками работы с детьми и подростками для работы в условиях детского оздоровительного лагеря? Важную роль, на наш взгляд, играет педагогическое сопровождение всех этапов практики, которое успешно реализуется в последние годы в нашем университете.

Материал и методы. Два раза в год, задолго до начала работы лагеря и накануне открытия лагерной смены мы проводим проблемные семинары по психолого-педагогическому сопровожде-

нию практики. Это первый этап совместной подготовительной работы, участниками которой являются преподаватели кафедры педагогики, начальники детских оздоровительных лагерей и их заместители, члены БРСМ, студенты. Педагогическая поддержка деятельности вожатого осуществляется и непосредственно в течение смены в лагере после прохождения теоретической подготовки. Она заключается в том, что организаторы семинара (методисты практики) и руководители лагеря присутствуют при разрешении затруднений, возникающих у вожатых в процессе работы, помогают прояснить их суть, обращаясь вместе с вожатыми к совместному поиску и анализу спорных вопросов.

В нашем университете ведется специальная подготовка студентов к работе в ДОЛ. Программа подготовки разработана с опорой на структуру психолого-педагогической компетентности и соединяет в единое целое четыре блока.

Первый блок. Целеполагающие элементы системы: развитие интересов и способностей, формирование мотивов педагогической деятельности; овладение педагогическими и психологическими знаниями, коллективной и индивидуальной деятельности детей; овладение практическими и методическими приемами и способами организационной работы. Программа встроена в систему преподавания педагогики, а именно в цикл, который включает изучение студентами дидактических единиц «Общие основы педагогики» и «Педагогические технологии», что создает основу для учебно-профессиональной деятельности.

Второй блок. Способы организации подготовки к оздоровительной и воспитательной работе с детьми в лагере: адаптация к работе; организованные коллективные формы профессиональной учебы. Знание сущности ключевых педагогических понятий (построение системы педагогических категорий, модели целостного педагогического процесса) выступает необходимым и достаточным условием для освоения алгоритмов педагогической деятельности (теория алгоритмы практической деятельности). Основной акцент делается на изучение технологий воспитательной деятельности.

Третий блок. Инструктивно методические сборы. Нами разработана и внедрена в практику учебная программа, которая состоит из 2 частей - теоретической и практической. Освоение каждой из них предполагает участие студентов в дискуссиях и круглых столах. Первая часть направлена на знакомство с нормативной базой и сущностью педагогической деятельности, а вторая - на формирование педагогической компетентности вожатых. Каждая из них сопровождается дидактическими материалами и методическими рекомендациями, разработанными нами для практической помощи вожатым в подготовке к работе в лагере. Методические рекомендации для вожатых детских оздоровительных лагерей, состоят из трех разделов: теоретический (общие положения организации отдыха и оздоровления детей), практический (игры, легенды, тренинги), диагностический (тесты, анкеты.) Результаты исследования показали, что в процессе подготовки наиболее эффективными являются активные методы обучения, групповая дискуссия, анализ ситуаций, ролевые игры, тренинги личностного роста и самоанализа, креативности, коммуникативности, а также занятия, направленные на «снятие» страхов-барьеров практической педагогической деятельности. К проведению занятий привлекаются педагогические кадры и руководство детских загородных лагерей, преподаватели нашего университета, педагоги дополнительного образования.

Четвертый блок. Развитие педагогического мастерства в процессе работы с детьми в детском оздоровительном лагере: развитие педагогических знаний и умений в практической работе с детьми; взаимодействие в педагогическом коллективе, участие в работе семинаров, педагогических советов; аналитическая работа, прогнозирование результатов педагогической деятельности.

В ходе самостоятельной работы студенты выполняют задание по созданию собственного методического багажа: «папки копилки» игр, сценариев, диагностических методик и проч.

В результате тесного сотрудничества с руководителями ДОЛ, нам удаётся не только осуществлять психолого-педагогическое сопровождение этапа подготовки и непосредственного прохождения практики, но и совместный анализ результатов работы, определение перспектив.

Результаты и их обсуждение. Результаты практики оцениваются с позиций формирования педагогических компетенций (переход теория-алгоритмы практической деятельности-практическая деятельность), а также умения алгоритмизировать собственный опыт (практическая деятельность-алгоритм практической деятельности), рефлексировать причины своих профессиональных достижений и неудач.

Результативность работы оценивалась на трех уровнях самооценка вожатого, характеристики и оценки руководителей ДОЛ и оценки детьми личностных качеств вожатых, как основные показатели результативности реализации их педагогической компетентности.

Для определения самооценки вожатыми степени готовности к педагогической деятельности в лагере, им была предложена разработанная нами анкета «Особо значимые свойства и качества личности вожатого».

Мы обратили внимание на показатели таких свойств и качеств личности как мотивация (максимум 4 балла, средняя-3,7) и рефлексивность (максимум 2 балла, средняя- 1,6). Это говорит о желании и внутренней готовности к предстоящей деятельности. Опрос студентов, работавших в летних лагерях в 2014 году, показал, что в большинстве случаев студенты ощущают поддержку и помощь педагогического коллектива и руководства лагеря (программа смены тщательно продумана, студентам предоставляется возможность творчества, конфликты решаются объективно, с учетом всех точек зрения; дети могут посещать кружки). Создают ощущение благополучия доступ в Интернет и достаточное количество инвентаря, призов; благоустройство территорий ДОЛ и наличие медицинских услуг. В данных обстоятельствах можно рассчитывать на качественный результат в обоих направлениях педагогической деятельности: воспитание детей и подготовка молодых кадров для организации летнего отдыха.

Вместе с тем, среди ответов студентов встретились и такие характеристики как: несоблюдение педагогического такта и грубое отношение педагогов ДОЛ к практикантам – отмечают студенты (17%), низкий уровень организации лагерных мероприятий и программ – (21%), недобросовестное отношение обслуживающего персонала к выполнению своих обязанностей (плохое питание и охрана территории лагеря, несоблюдение чистоты помещений и др.) - (11%). Снижению престижа педагогической деятельности служит бытовая неустроенность (душные без окон комнаты для вожатых, отсутствие горячей воды и отопления) – отмечают студенты (34%), что воспринимается как неуважение к личности вожатого и отрицание значимости его статуса.

В конце смены детям предлагалось заполнить разработанную нами анкету, вопросы которой направлены на выяснение их мнения о деятельности вожатых и степени удовлетворенности отдыхом в лагере. Так, большинство детей (92%), отмечают, что в лагере создана атмосфера свободного выражения своего мнения, благоприятная атмосфера для творчества и самореализации. Практика позволяет оценить сформированность компонентов педагогического мастерства (при помощи карты оценки, заполняемой руководителями детского оздоровительного лагеря); умение ставить цель и анализировать результат педагогической деятельности, «видеть» и понимать ребёнка, формировать коллектив как среду самореализации воспитанников (на основе анализа записей в дневнике педагогических наблюдений); умения обобщать формирующийся опыт и рефлексировать свое профессиональное поведение (описание алгоритма решения типичной профессиональной задачи и эссе по итогам практики). Руководители ДОЛ отмечают не плохую подготовку, а отсутствие опыта работы у студентов. С пониманием относятся к тому, что студентам надо помогать осознать свое место в педагогическом коллективе, войти в ритм лагерной жизни, планировать, проводить, анализировать мероприятия и многое другое. Они нуждаются в методическом руководстве и в наставниках. Характеристики, которые привозят студенты говорят о качестве их подготовки. Большинство оценок за практику (примерно 90% от общего количества) «отлично» и «хорошо», «удовлетворительно» - редкая оценка.

В университете ежегодно осенью подводятся итоги работы вожатых на конкурсе педотрядов. Этот конкурс профессионального вожатского мастерства выявляет лучшие педотряды университета.

Заключение. Результативность психолого-педагогического сопровождения и формирование профессиональной компетентности вожатого зависит от создания психолого-педагогических (осуществление мониторинга вожатого как субъекта педагогической деятельности, обеспечение субъектной позиции вожатого, учет его личностного опыта, создание комфортной образовательной среды) и организационно-педагогических условий (проведение подготовки вожатых к осуществлению педагогической деятельности в лагере, использование при этом активных методов обучения, организация руководством лагеря и приглашенными специалистами в области педагогики, психологии, социальной работы психолого-педагогического сопровождения деятельности вожатого).

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКОТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

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

Длительные реформы в Республике Беларусь в настоящее время повлияли на процесс формирования многих личностных качеств молодежи. Возникает необходимость по-новому, с социальных, политических и экономических позиций рассмотреть ключевые вопросы организации массового музыкального воспитания подрастающего поколения. Особую актуальность приобретают меры по совершенствованию существующих и созданию новых эффективных

средств, методов реабилитации и профилактики, повышающих резервные возможности человека. Особую роль могут сыграть отдельные элементы музыкотерапии, целенаправленно используемые в процессе учебно-воспитательного процесса, как студентов средних и высших профессиональных педагогических учебных заведений, так и учащихся общеобразовательных школ (причем не только начального и среднего, но и старшего звена).

Общеизвестно, что, качественное образование – это, прежде всего, становление личности, обретение неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Качественно образовывать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнестроительству. Полагаем, что сегодня важно не сформировать, а найти в нем механизмы саморазвития, самореализации, самовоспитания, саморегуляции и, в этой связи, восприятие произведений мирового музыкального искусства, организованного в той или иной форме, думается, способно выполнить эту функцию.

Цель работы – совершенствование средств профилактики девиантного поведения учащихся через совместно организованную внеклассную музыкальную деятельность.

Материал и методы. Большинство практических материалов данной работы апробировано в практической деятельности на базе Островенской средней школы и Островенской школы искусств на протяжении семи лет.

Методологической основой данного исследования являются художественно-педагогическая концепция Д.Б. Кабалецкого, идеи Л.А. Безбородовой, Л.С. Брусиловского, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Д.К. Кирнакской, Е.Д. Критской, Н.Б. Крыловой, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, Б.М. Неменского, А.И. Копытина, В.И. Петрушина, В.М. Подуровского, Л.В. Школяр, С.В. Шушарджан, К. Фопеля.

Для решения поставленных задач в работе был использован комплекс методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, диагностические (анкетирование, метод экспресс – диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей, ранжирование понятий) и экспериментальное (констатирующий, формирующий эксперименты) методы, метод обработки экспериментальных данных.

Результаты и их обсуждение. Изменчивость в социальной сфере всегда связана с деятельностью и выражается в поведении ребенка, является следствием его взаимодействия с окружающей средой. В результате чего, поведение может быть нормальным (взаимодействие ребенка с микросоциумом адекватно отвечает потребностям и возможностям его развития и социализации) и отклоняющимся (взаимодействие с микросоциумом нарушает развитие и социализацию ребенка вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющиеся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам). Очевидно, что отклоняющееся поведение является одним из проявлений социальной дезадаптации. Данному процессу подвержены такие категории детей, как дети школьного возраста, не посещающие школу, дети-сироты, социальные сироты, а также дети, употребляющие наркотики, токсические средства, совершившие противоправные действия и отличающиеся сексуально распушенным поведением. В результате этого можно сделать вывод, что именно в начальной школе дети зачатую приобретают негативный опыт разрыва связей со школой, стойкую школьную неуспешность, ведущую в дальнейшем к отклонениям в поведении. Следовательно, в условиях массовой образовательной школы основной причиной девиантного поведения детей является их учебная дезадаптация, проходящая в своем развитии следующие стадии [2, с. 220]:

- учебная декомпенсация (затруднение в изучении одного или нескольких предметов при сохранении общего интереса к школе);
- школьная дезадаптация (конфликты с педагогами, одноклассниками, пропуски занятий);
- социальная дезадаптация (полная утрата интереса к учебе, пребыванию в школьном коллективе, уход в асоциальные компании, увлечение спиртными напитками, наркотиками);
- криминализация среды свободного времяпрепровождения.

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка условия (социальные или микросоциальные), в которых он оказался и задача социального педагога – помочь ребенку справиться с его проблемами, облегчить развитие, вовремя снять причины, вызывающие отклонение в поведении.

Совместно организованная внеклассная музыкальная деятельность принесла свои положительные результаты: учащиеся стали реже ссориться и пропускать занятия, охотнее пребывать в школьном коллективе. Если восприятие музыкальных программ успокоило ребят, мобилизовало на совместную деятельность, то процесс постановки музыкальной сказки сплотил

коллектив класса, явился оптимальным средством воздействия на поведение детей в школе. Подтвердилось значение методов и приемов музыкального воспитания в практической деятельности психолога.

Заключение. Музыкальное воспитание направлено на творческое самовыражение детей посредством музыкального искусства через следующие виды музыкальной деятельности:

- хоровое пение, имеющее ряд очевидных преимуществ (общедоступность, песенное начало белорусской музыкальной культуры, адекватность пения психолого-возрастным особенностям младших школьников, их стремлению к активным формам освоения искусства);
- музыкально-ритмические движения, тесно связанные с моторной, мышечной реактивности ребенка;
- восприятие музыки, имеющее в музыкальной педагогике два значения (естественное условие различных видов музыкальной деятельности детей и знакомство с музыкальными произведениями различных стилей и жанров).

Восприятие – отправная точка в процессе организации музыкального воспитания младших школьников, форма чувственного познания действительности, осмыслением того, что человек видит, слышит, ощущает. В основу данного понимания положен вывод Дж. Брунера, определившего восприятие как «процесс категоризации, в ходе которого организм человека осуществляет логический вывод, отнеся сигналы к определенной категории» [1, с. 23]. Следовательно, процессом восприятия произведений музыкального искусства можно управлять и именно в этом заключается задача психолога.

Говоря о значении музыки в профилактике девиантного поведения, мы отдаём предпочтение спокойной музыке, рождающей приятные ощущения и воспоминания. Музыкальное искусство учит ребенка уважать чувства других людей, сопереживать вместе с ними. Опыт реализации идей музыкотерапии подсказывает возможности реализации на более широкой основе идеи гармоничного воспитания личности каждого молодого человека через игру как синтетическую форму человеческой жизнедеятельности, способ тренировки одновременно тела и души. Согласно такой концепции, музыкальное воспитание предполагает возвращение музыке того высокого статуса, которым она обладала в представлениях древних. Речь идет о том, каким образом соединить узкую специализацию и задачи профессионального музыкального образования с осмыслением музыки как звуковой карты мира, необходимого компонента человеческого сообщества и личности.

Опираясь на многолетний педагогический опыт, осмелюсь предложить активнее включать восприятие произведений музыкального искусства в систему интердисциплинарных связей.

Список литературы

1. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в музыкальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001. – 248 с.
2. Осеннева, М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368с.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ВНИМАНИЯ СПОРТСМЕНОВ

А.Ю. Гиринская

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Исследование феномена интерференции актуально как в связи с изучением индивидуальных различий в познавательных процессах, так и в связи с проблемой психологической подготовки спортсменов. Так, российские ученые А.А. Созинов, А.К. Крылов и Ю.И. Александров считают, что феномен интерференции непосредственно связан с одновременным протеканием конкурирующих когнитивных процессов [6]; Б.Ф. Ломов рассматривал интерференцию через призму формирования навыков. Зарубежные ученые занимались изучением перцептивной и семантической интерференции (Дж. Струп); А. Трейсмэн пришел к выводу, что интерференция возникает при столкновении двух классов анализаторов (для цветов и для слов); Дж. МакЛеод и К. Дунбар (считали, что на предупреждение интерференции влияет не столько автоматизированность процесса, сколько ее степень); Д. Канеман выявил, что феномен интерференции внимания с текущей психической деятельностью является следствием конкуренции двух задач, которые могут решаться только последовательно [3]. Белорусскими учеными феномен интерференции внимания, в частности в спортивной деятельности изучен не был.

Во многих видах спорта большое значение для спортсмена имеет зрительно-моторная координация, так как она обеспечивает реализацию технических действий. Точность восприятия пространственных величин зависит от врожденной организации зрительного анализатора и косвенно отражает текущее функциональное состояние спортсмена [4]. Кроме того изучение феномена интерференции как одного из видов ошибок внимания спортсменов невозможно без учета степени влияния таких факторов, как мотивация, нервно-психическая устойчивость, способность спортсмена самостоятельно регулировать свои состояния и т.д.

Цель исследования состоит в изучении интерференции внимания при выполнении спортивной деятельности.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УО «Витебское государственное училище олимпийского резерва» и УЗ «Витебский областной диспансер спортивной медицины».

В качестве испытуемых выступили 100 квалифицированных спортсменов в возрасте 17-21 года. Было исследовано 75 юношей и 25 девушек, имеющих квалификационный разряд от 1-го разряда до мастера спорта (МС) в различных видах спорта (*единоборства, циклические виды спорта и спортивные игры*).

Была использована компьютерная психодиагностическая программа «PROFIL-AS», авторами которой являются: В.Г. Сивицкий, Е.В. Силич, Е.В. Мельник и В.И. Зинкевич (2012 г.) [5]. Данная программа включает в себя 4 субтеста, один из которых – субтест «Пространственно-временное восприятие спортсмена», позволяет сделать вывод об особенностях зрительно-моторной координации и визуальном восприятии спортсмена, что тесным образом связано с вероятностью появления интерференции. В частности были использованы методики: «Тахистоскопия», «Прицельная способность глаза», «Делитель», «Полоска». Для определения ведущего мотива спортивной деятельности была использована методика «Мотивация спортивной деятельности» Е.А. Калинина [2]. С целью изучения индивидуального уровня развития волевой регуляции и способности сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями была применена методика «Изучение волевого самоконтроля» А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана [1]. Для изучения уровня нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе была использована методика «Прогноз», Т.А. Немчина.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования было выявлено, что высокая скорость и результативность переключения внимания, высокий уровень помехоустойчивости и работоспособности, лучшее восприятие и запоминание невербальной информации наблюдается у спортсменов с 3-м спортивным разрядом. А лучшее восприятие и запоминание вербальной (словесной) информации, временных отношений; высокий уровень развития вербального интеллекта; запоминание фактов, имен, дат и их написание; распознавание знакомых, сходных, вербальных, легко различимых стимулов наиболее характерно для спортсменов со спортивным званием мастера спорта.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь тахистоскопии (простые картинки) с мотивом общения ($r = -0,19$; $p \leq 0,05$) и шкалой «Настойчивость» ($r = 0,20$; $p \leq 0,05$). Тахистоскопия (сложные картинки) также имеет взаимосвязь и с нервно-психической устойчивостью ($r = -0,27$; $p \leq 0,01$).

Следовательно, чем больше у спортсмена объем внимания, тем меньше он способен к детализированному продумыванию способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей, тем меньше у него выражен мотив общения как фактор, характеризующий успешность любой совместной деятельности, также может наблюдаться нервно-психическая неустойчивость в стрессе, снижение обработки вербальной информации, анализа и выделения деталей предмета. Однако с ростом объема внимания у спортсмена возрастает активность, работоспособность, стремление выполнить намеченное, несмотря на преграды на пути к цели.

Заключение. Таким образом, интерференция может сопутствовать любому когнитивному процессу и проявляться на различных уровнях обработки информации – сенсорно-перцептивном, мнемическом, вербальном, уровне принятия решений. Известно также, что интерференция тесно связана с таким интегратором психических процессов, как внимание, которое определяет организацию когнитивных процессов, регуляцию и контроль. То есть интерференция – это взаимодействие одновременных или последовательных процессов, при котором возникает нарушение или подавление, по крайней мере, одного из них, которое обусловлено ограниченным объемом внимания. Итак, в результате данного эмпирического исследования подтвердилось наличие взаимосвязи интерференции внимания с индивидуальным уровнем развития волевой саморегуляции спортсмена и его нервно-психической устойчивостью. Отсюда следует, что, учитывая степень влияния данных фак-

торов, можно значительно уменьшить интерференцию внимания в процессе подготовки спортсмена к соревнованиям.

Список литературы

1. Зверков, А.Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) / А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: МГУ, 1990. – С. 116-124.
2. Калинин, Е.А. Опросник мотивации спортивной деятельности / Е.А. Калинин. – М.: ВНИИФК, 1962. – 15 с.
3. О природе эффекта интерференции и индивидуальных особенностях его проявления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.persev.ru/book/o-prirode-effekta-interferencii-i-individualnyh-osobennostyah-ego-proyavleniya>. – Дата доступа: 15. 04. 2014.
4. Психология спорта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/articles/>. – Дата доступа: 13. 02. 2014.
5. Реестр зарегистрированных компьютерных программ 2013 [Электронный ресурс] / Нац. центр интелект. собственности. Республика Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: http://www.belgopatent.org.by/index.php?option=com_content&view=article&id=735&Itemid=74. – Дата доступа: 05. 06. 2014.
6. Созинов, А.А. Эффект интерференции в изучении психологических структур / А.А. Созинов, А.К. Крылов, Ю.И. Александров // Экспериментальная психология. – 2013. – №1. – С. 5-47.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Е.В. Дернова, И.В. Чернова
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова*

В современных условиях, когда увеличивается число разводов, неполных семей, одиноких мужчин и женщин, детей, оставшихся без попечения родителей, остро встает проблема подготовки юношей и девушек к семейной жизни и формирование у них семейных ценностей [1, с. 265-266].

В.О. Кондрашова определяет семейные ценности как эталоны, идеалы, традиции и обычаи, которые передаются из поколения в поколение, то, на чем основываются и строятся взаимоотношения в семье [2, с.4].

Для этого в последнее время в Республике Беларусь созданы межотраслевые государственные программы («Основные направления государственной семейной политики», «Об основах молодежной государственной политики», «Дети Беларуси»), приняты нормативно-правовые документы, среди которых Кодекс Республики Беларусь о браке и семье [2, с.3-8], указ Президента Беларуси об объявлении 2015 года Годом молодёжи.

В связи с этим в колледже педагогический коллектив, кураторы учебных групп, сотрудники СППС считают подготовку молодёжи к семейной жизни и формирование семейных ценностей важной проблемой, как и подготовка к профессиональной деятельности, адаптация к жизни в обществе.

Цель работы – изучение процесса формирования семейных ценностей у учащихся колледжа.

Материал и методы. В процессе работы были использованы анализ психолого-педагогической, научно-методологической литературы по проблеме, эмпирические методы (наблюдение за учебно-воспитательным процессом, анкетирование и собеседование).

Для изучения уровня сформированности семейных ценностей и подготовленности учащихся к семейной жизни использовали анкету «Моя родословная», опросник «Оценка готовности к семейной жизни», методику «Диагностика личностного роста» (Д. В. Григорьева, И. В. Кулешова, П. В. Степанова), в которой рассматривали результаты по первой шкале «Характер отношений к семье». В исследовании приняли участие учащиеся 1 - 4 курсов (279 человек) специальностей «Начальное образование», «Иностранный язык (английский)», «Физическая культура».

Результаты и их обсуждение. Первоначально, было выяснено, на каком месте среди жизненных ценностей у учащихся находится семья. Полученные данные отражены в табл.1.

Таблица 1 – Отношение учащихся колледжа к жизненным ценностям

Жизненные ценности	Ответы учащихся, %
Здоровье	28,5
Семья	20
Любовь	23
Карьера	11,5
Дружба	7
Дети	7
Все перечислено	3

Анализ полученных результатов позволил установить, что самой главной ценностью в жизни для 23% респондентов является здоровье, 22% - семья, 19% - любовь, 14% - карьера, 11% - дружба, 7% - дети, 4% считают ценными все вышеперечисленные факторы. Но такие ценности как любовь и семья являются наиболее значимыми ценностями для молодежи.

Далее было выявлено, что высоким уровнем знаний о родословной и традиций своей семьи владеют только 33% учащихся 1 курса, 42% учащихся 2 курса, 79% учащихся 3 курса и 82% учащихся 4 курса

На следующем этапе нашего исследования мы определили характер отношения к семье. Были получены следующие результаты: устойчиво-позитивное отношение к семье наблюдается на 1 курсе у 83% учащихся, на 2 курсе – у 87% учащихся, на 3 курсе – 91% учащихся и на 4 курсе – у 96% учащихся. В то же время у 7% респондентов отмечается устойчиво-негативное и ситуативно-негативное отношение к семье. Результаты исследования подтверждают важность и необходимость планомерной, систематической, целенаправленной работы по формированию семейных ценностей у учащихся через организацию учебно-воспитательного процесса в колледже.

В Оршанском колледже сложилась система работы по формированию семейных ценностей. Она осуществляется по следующим направлениям: сотрудничество с общественными, правовыми и культурно-профилактическими учреждениями и организациями; взаимодействие с родителями и педагогическим коллективом; вовлечение учащихся в различные виды деятельности. На основании перечисленных направлений, применяются традиционные и инновационные формы: индивидуальные (беседа, консультирование); групповые (деловая игра, ролевая игра, дискуссия, диспут, тренинговые занятия и др.); коллективные (праздники, конкурсные программы, акции, открытый микрофон, круглый стол, ток-шоу и др.).

Педагогическому коллективу колледжа по подготовке учащихся к будущей семейной жизни и формированию семейных ценностей оказывает помощь культурно-профилактическое учреждение «АСЕТ». Для учащихся I-II курсов лекторами-волонтерами этой организации проводятся профилактические беседы: «Наука – любовь», «Взаимоотношения между юношами и девушками», «Чистота добрых отношений». Со II курса начинается психолого-педагогическая практика будущих учителей, и мы включаем в образовательный проект по формированию семейных ценностей у учащихся такие важные с профессиональной точки зрения темы как «Моя семья – моё богатство», «Семейные традиции», «Моя родословная», «Я и моя дружная семья».

Деятельность педагогического коллектива по формированию установки на семейные ценности невозможна без опоры на нравственно-этическую основу. Для этого в Оршанском колледже специалистами социально-педагогической и психологической службой разработан проект «Отчий дом – ты школа нравов». Цель проекта: содействие молодым людям в получении психолого-педагогических знаний в области семьи и формированию семейных ценностей.

Кураторами учебных групп постоянно ведется целенаправленная работа с учащейся молодежью: проводятся занятия по подготовке к семейной жизни: «Об уроках будущим мужьям и женам», «Ответственное отношение к выбору спутника жизни», «Конфликты в молодой семье и способы их разрешения» и т.д., организуются книжные выставки, выпуск материалов и буклетов по вопросам взаимоотношений в семье, социализации молодежи в обществе.

Заключение. Таким образом, учебно-воспитательный процесс колледжа представляет собой комплекс специально разработанных мероприятий, в результате которых учащиеся овладевают психолого-педагогическими знаниями в области семейного воспитания, осознают ценность семьи в современном обществе и свою роль в семье.

Список литературы

1. Краснова, Е.В. К вопросу о подготовке старшеклассников к семейно – брачным отношениям / Е.В. Краснова // Социальные проблемы современного общества и человека: пути и решения: сборник материалов международной научно-практической конференции, Витебск, 15-16 марта 2007 г. / Под ред. Н.И. Бумаженко [и др.]. – Витебск, 2007. – С. 265 – 266.
2. Кондрашова В.О., Филатова, Д.Ф. К вопросу о межпоколенном взаимодействии как факторе сохранения семейных ценностей и профилактики социального неблагополучия / В. О. Кондрашова, Д. Ф. Филатова // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2012. - №11. – С. 3-8.
3. Никончук, А.С. Социальная политика государства как основа социальной работы / А.С. Никончук // Сацыяльна – педагагічная работа. – 2011. - №6. – С. 3-8.

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

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

Активное развитие информационно-компьютерных технологий способствовало появлению нового социального пространства – виртуальной реальности. Изменения когнитивных процессов и повседневной культуры в целом, обусловленных технологизацией, наиболее существенны для молодого поколения, так как процесс познания в этом возрасте является одним из приоритетных [1]. С каждым годом общая аудитория Интернет-пользователей неуклонно увеличивается. Наиболее активными оказываются подростки от 14 до 17 лет. По ряду теоретических и эмпирических результатов, информационно-компьютерные технологии являются развивающей средой для когнитивного потенциала личности [2]. Влияние на личность деятельности, опосредованной сетевыми ресурсами, исследовалось в работах многих авторов, в частности, Ю.М. Кузнецовой, Н.В. Чудовой [2]. Использовались методики: опросник черт характера Русалова-Маноловой, тест фрустрационного реагирования Розенцвейга, методика диагностики поисковой активности Венгера-Ротенберга, тест Равена. Люди, склонные к интенсивной сетевой активности и высокой вовлечённости в Интернет-среду, демонстрируют следующие особенности: высокий уровень поисковой активности, высокое стремление самостоятельно разрешать фрустрирующую ситуацию, низкую агрессивность, высокий IQ, высокую циклотимность [2]. В то же время, если личность склонна к зависимому типу поведения, то Интернет может явиться экраном, где данная склонность проявится. Проблема чрезмерного использования Интернет-ресурсов в образовательных целях поднимается в работах многих авторов: А.Е. Войкунского, Ю.Д. Бабаевой, Г.В. Лосика, А.Ю. Егорова и других [3, 4, 5, 6].

Цель: исследовать влияние информационно-компьютерных технологий на когнитивное развитие личности подростка, в частности, на процесс восприятия и формирования образа изучаемого объекта в учебном процессе.

Материал и методы. Для эксперимента выборка составила: экспериментальная группа – 82 ученика, контрольная группа – 74 ученика; учащиеся 7–9 классов, обоего пола, 13–16 лет. Нами использовались методы поисковика Google, Яндекс, рисунка, «Азимутного угла», тематические тесты.

Местом проведения эксперимента выступил ряд средних школ республики (г. Витебск, г. Гомель). Для обеих групп были выбраны учащиеся примерно одинаковой успеваемости. Срок проведения эксперимента – 4 месяца. Гипотезой послужило предположение о том, что компьютерный метод поиска информации формирует образ объекта, но оказывается малоэффективным при формировании его окружения. Для исследования был выбран ряд тем по школьным учебным дисциплинам, таким как география (тема «Южная Америка», 8-й класс), алгебра и геометрия (тема «Функции», 9-й класс). Данные темы изучались как при помощи «поисковика» в компьютерном классе в присутствии учителя (экспериментальная группа), так и традиционно на уроке – в сопровождении учителя и прилагающейся наглядности (контрольная группа). Учителями-предметниками в завершении экспериментальных занятий был проведён контроль знаний по изучаемым темам в обеих группах: тематические тесты, задания и контрольные работы. Оценку точности, степени сформированности образа объекта и его окружения мы определяли, предлагая ученику нарисовать изучаемый объект и указать заданные точки. Так, например, необходимо было указать, где расположены Амазонская низменность, государство Аргентина и т.д. на карте-изображении материка Южная Америка. В рамках изучения темы «Функции» чертился график и также сопоставлялся с эталоном. Измерения показывали, на сколько градусов произошло отклонение от эталона, или же выполнение задания оказалось точным (метод «Азимутного угла»). Все виды заданий оценивались учителями по 10-бальной шкале.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что лучшие показатели усвоенности знаний по темам географии, алгебры и геометрии – оценки – оказались в контрольной группе. Как показал эксперимент, результаты успеваемости завершающего контроля по сравнению с промежуточным (экспериментальная $ncp = 7,9$ и контрольная $ncp = 7,95$) по географии ещё более показательны: экспериментальная $ncp = 7,3$ и соответственно контрольная группа $ncp = 7,5$. Учитель географии отмечала большой всплеск интереса учащихся к урокам на первых порах в экспериментальной группе, это и отразилось на динамике успеваемости участников эксперимента. По алгебре и геометрии результаты контрольных работ и тестирования показывают, что при помощи только поисковых компьютерных методов

учащиеся осваивают темы хуже: экспериментальная пср = 7,2 и контрольная группа пср = 7,5.

Как показывает наше исследование, несмотря на первоначально более высокую успеваемость в экспериментальной группе (возможно, сказываются новизна компьютерных картинок, яркость подачи материала, игровой момент), классический урок с демонстрацией большого количества наглядности, использованием методических материалов, направленный на активизацию перцептивных действий, оказался эффективнее в плане формирования знаний у учеников. Наша гипотеза о том, что компьютерный метод поиска информации формирует образ объекта, но не достаточно продуктивен при формировании его окружения, подтвердилась.

Заключение. Многие родители детей и подростков, увлекающихся компьютерными играми, использованием Интернет-ресурсов, несмотря на положительное влияние на когнитивное развитие личности информационно-компьютерных технологий, зачастую обеспокоены последствиями такого хобби. В таком случае, при обращении к специалисту может высветиться проблема детско-родительских отношений, негативных моделей семейного воспитания, которые, в свою очередь, проявились сквозь призму ухода подростка в виртуальный мир. Важно знать о профилактических мерах, направленных на предотвращение негативных последствий чрезмерного увлечения компьютером, владеть культурой воспитания детей, использования информационно-компьютерных технологий, вовремя решать психологические проблемы личности. В плане учебного процесса: не принося огромную роль компьютера и информационных систем в нашей жизни, следует отметить, что при решении многих учебных задач компьютерный метод нуждается в дополнительном применении перцептивных действий учеником.

Список литературы

1. Дёмина, М.Н. Изменения в когнитивных практиках индивидов под влиянием новых информационных технологий / М.Н.Дёмина // Соис. – 2010. – № 6. – С.87–92.
2. Кузнецова, Ю.М., Чудова, Н.В. Что мы знаем об Интернет – аддикции? Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2009.
3. Войскунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете / Войскунский А.Е. – М., "Можайск – Терра", 2000.
4. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – №1. – 1998. – С. 89–100.
5. Лосик, Г.В. Виртуальная реальность как новый виток по Л.С. Выготскому в филогенезе человеческого мышления образами / Материалы IV Международной научной конференции // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире (2010, Гомель) в 2ч. Ч.2. – Гомель: ГГУ им.Ф.Скорины, 2010. – 364 с.
6. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости: Современный учебник – М.: Речь, 2007. – 190 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

*Л.В. Еришова, Т.Г. Навогонская
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова*

Концепция информатизации образования в Республике Беларусь на период до 2020 года ставит задачу подготовки педагогических кадров, обладающих необходимой квалификацией в сфере использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), под которыми понимается совокупность информационных технологий и технологий электросвязи, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах ее пользователей [1]. Подготовка будущих учителей в области ИКТ в колледже можно разделить на два направления: подготовка в области информатики и подготовка в области использования ИКТ в профессиональной деятельности.

Цель данного исследования – разработка и внедрение в колледже системы подготовки будущих учителей к использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

Материал и методы. Исследование проводилось в 2012–2014 гг. на базе педагогического отделения Оршанского колледжа. В нем приняли участие 150 учащихся и 12 педагогов. Материалами для исследования послужили: научно-педагогическая литература по проблеме исследования, нормативно-правовые документы, учебно-программная документация, учебно-методические комплексы по дисциплинам, результаты учебной деятельности учащихся.

Для реализации цели в процессе исследования использовались методы: теоретический анализ проблемы, изучение педагогического опыта, документов и материалов (нормативных документов, учебных программ по дисциплинам, учебных пособий); наблюдение, опрос, анализ результатов учебно-исследовательской деятельности учащихся колледжа.

Результаты и их обсуждение. В подготовке будущих учителей к использованию ИКТ в профессиональной деятельности существуют противоречия: между востребованностью в обществе учителя, владеющего ИКТ, и отсутствием научно-обоснованных рекомендаций по подготовке учителя к использованию ИКТ в педагогическом процессе; между наличием программ общей подготовки будущего учителя в области ИКТ и спецификой применения ИКТ в определенной образовательной области; фрагментарностью подготовки будущих учителей в области ИКТ и необходимостью проектирования данной подготовки как целостного процесса. Системный подход к решению проблем подготовки будущих учителей в области ИКТ позволяет преодолеть данные противоречия, так как обеспечивает проектирование подготовки в области ИКТ как совокупности взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющих выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь.

Система подготовки будущих учителей в области ИКТ, разработанная в колледже, на основе Концепции информатизации образования Республики Беларусь на период до 2020 года, состоит из следующих взаимосвязанных компонентов: планирование, содержание подготовки (учебные программы по дисциплинам, УМК); формы (учебные занятия, дополнительное образование, самообразование) и методы подготовки (проектный, исследовательский, проблемный). Цель подготовки: формирование у будущих учителей информационно-коммуникационной компетентности, которая включает совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в специально организованном процессе обучения ИКТ; способность ориентироваться в образовательной среде на базе современных средств ИКТ и готовность творчески их использовать в своей профессиональной деятельности; осознанное стремление к непрерывному самосовершенствованию в сфере ИКТ. К ресурсам системы подготовки в области ИКТ относятся техническая инфраструктура (компьютеры, видеопроекторы, ноутбуки, планшеты, программные средства, коммуникации) и педагогические кадры. Материальные ресурсы модернизируются каждые 5-6 лет, педагогические кадры проходят непрерывную подготовку в системе повышения квалификации и в межкурсовый период (семинары, тренинги, и др.).

При определении содержания подготовки в области ИКТ следует учитывать два фактора: уровень освоения ИКТ будущим учителем как пользователем (глубина овладения компьютерной техникой и программным обеспечением) и уровень освоения ИКТ для профессиональной деятельности (творческое и системное использование ИКТ в образовательном процессе в школе). Основной формой подготовки учащихся в области ИКТ являются учебные занятия и учебная практика. На 1 курсе они изучают общеобразовательную дисциплину «информатика» и осваивают ее основные понятия, средства информатизации, овладевают комплексом необходимых пользователю навыков. При изучении на 2 курсе дисциплины «информационные технологии» учащиеся совершенствуют свои умения как пользователи и овладевают методикой применения ИКТ в образовательном процессе (мультимедийные технологии, Интернет-технологии, ЭСО). На 2-4 курсах при изучении частных методик преподавания предметов в школе учащиеся овладевают методикой применения ИКТ в своей области педагогической деятельности. Важную роль на этом этапе играют такие формы подготовки как дополнительное образование (кружки), участие в научно-исследовательской работе.

Можно выделить три основных содержательных блока непрерывной подготовки в колледже будущих учителей в области ИКТ:

- *технологический*: предполагает практическое совершенствование навыков пользователя, формирование готовности использовать ИКТ в профессиональной деятельности;
- *программно-методический*: нацелен на формирование умений осознанного использования ИКТ в образовательном процессе, знакомство с программным обеспечением, методическими приемами работы с ИКТ на всех этапах образовательного процесса, мультимедийными учебными и справочными пособиями, Интернет-ресурсами;
- *содержательный*: направлен на формирование информационной компетентности будущего специалиста, то есть его способности понимать суть обработки информации, умения находить информацию в различных источниках, пользоваться автоматизированными системами поиска и обработки информации, интерпретировать информацию и т.д.

Перечисленные выше задачи решаются комплексно на протяжении всего периода обучения в колледже на учебных занятиях по информатике, информационным технологиям, дисциплинам профессионального компонента. Системный подход к подготовке будущих учителей в области ИКТ обеспечивает формирование у учащихся 4 курса следующих умений:

- использовать готовые программные продукты для уроков в школе

(учебные электронные пособия на CD/DVD, которые включают мультимедиа-ресурсы различных типов: анимации, видеоролики, интерактивные игры, тесты, фотографии);

- использовать ресурсы Интернет, которые позволяют отобрать необходимый материал к урокам по школьным предметам;

- создавать и использовать мультимедийные презентации к урокам и внеурочным занятиям;
- разрабатывать уроки и внеурочные занятия с применением ИКТ;
- учитывать санитарно-гигиенические требования при применении ИКТ в школе.

Заключение. Таким образом, системный подход к подготовке в колледже будущих учителей в области ИКТ обеспечивает овладение ими в учебном заведении базовыми знаниями и умениями в области использования ИКТ в профессиональной деятельности, являющимися основой ее дальнейшего совершенствования.

Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/vu/main.aspx?guid=5551&queryText>. – Дата доступа: 27.01.2015.

ВНУТРЕННИЙ КОНТРОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Зулев

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Повышение качества образования – один из важных приоритетов в образовательной политике нашего государства. Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития предусмотрено выведение системы образования Республики Беларусь на качественно иной уровень [1, 3]. В современных условиях одним из наиболее эффективных инструментов в решении проблемы повышения качества становятся системы менеджмента качества учреждений образования, созданные на основе стандартов ISO серии 9000. Среди ряда причин необходимости внедрения СМК в высших и средних специальных учебных заведениях можно выделить основные: обостряющаяся конкуренция на рынке образовательных услуг в условиях глобализации экономики; изменение качества и характера конкуренции на рынке образовательных услуг; изменение требований к получению образования, к рынку труда.

В средних специальных учебных заведениях Витебской области начинает формироваться СМК, в её структуре выделяют следующие весьма важные процессы: *основные, руководящие, обеспечивающие; мониторинга, измерения и анализа*. На это обращают внимание исследователи И.А. Михайлюк, В.И. Шупляк [2, 28]. Они же подчеркивают, что политика учреждения в отношении качества процесса формирования профессионализма будущих специалистов должна включать *оптимизацию контроля* образовательного процесса. А это значит, что в управленческой деятельности немаловажное место должно отводиться *внутреннему аудиту*. В теории педагогического управления (С. Архангельский, В. Загвяздинский) объектами внутреннего контроля выступают учебный процесс, методическое обеспечение, внедрение и функционирование СУОТ и др. [3, 211].

Так как среди целей создания СМК – обеспечение непрерывного повышения квалификации преподавателей, что, без сомнения, влияет на качество подготовки специалистов, то необходимо обратить внимание на организацию методической работы в колледже. Данная проблема носит актуальный характер, требует четкости в её организации, способствует принятию правильных управленческих решений, достижению прогнозируемых результатов.

Целью данного исследования мы рассматриваем определение структуры методической деятельности на уровне колледжа и выявление её составляющих, способствующих эффективности методической работы.

Материал и методы. Для выявления представлений преподавателей колледжа о сущности и структуре внутреннего контроля были использованы анкеты С.С. Кашлева: «Компоненты контроля», «Изучение удовлетворенности педагогов уровнем организации методической работы». В данном исследовании приняли участие 47 преподавателей, 6 представителей администрации колледжей.

Исходя из логики исследования, мы опирались на анализ научно-теоретической и методической литературы, анализ учебно-программной документации, изучение передового педагогического опыта, анкетирование педагогических работников, собеседование с администрацией 4-х ссузов Оршанского региона.

Результаты и их обсуждение. Функционированию учреждения образования в режиме развития в немалой степени способствует работа по совершенствованию уровня профессионального мастерства преподавателей. Целесообразным видится определение главной цели контроля методической работы: выявление уровня профессионального развития педагогов в коллективе на основе диагностирования (входных данных) и принятия корректирующих/предупреждающих действий.

Собеседование, анкетирование, изучение материалов планирования позволили выявить следующее: недостаточно четко определяется и формулируется главная цель контроля по тому или иному объекту; 23,4% анкетированных опрошенных педагогов (11 чел.) не видят тесной связи между результатами начального диагностирования (входной контроль) и принятия на его основе управленческих решений. Система СМК как раз и предполагает организацию деятельности на основе входных данных, что следует учитывать работникам учреждений образования.

Зачастую в практической работе в учреждениях образования планирование методической работы осуществляется без учета основных составляющих внутреннего контроля. Вместе с тем организационно-управленческий процесс будет протекать на более высоком уровне, если будут учтены: *цели методического обеспечения, объекты, параметры сравнения, критерии оценки, информационная и мотивационная основы, методологическая направленность, психологические основы* (доброжелательность, взаимоуважение, доверие и др.).

На наш взгляд, объектами контроля в методической деятельности могут выступать:

- работа коллектива в реализации единой методической темы (общеколледжной);
- эффективность деятельности структурных подразделений (отделений, предметно-цикловых комиссий и т.д.);
- уровень готовности преподавателей к инновационной деятельности;
- современные образовательные технологии в практике работы колледжа;
- система научно-исследовательской деятельности в колледже;
- управление и организация повышения квалификации преподавателей;
- система работы по формированию практических умений и навыков будущих специалистов;
- самообразование педагогов и др.

Как показало наблюдение, больше внимания уделяется таким объектам контроля, как «уровень готовности к инновационной деятельности», «современные образовательные технологии» – 100% учреждений образования; меньше всего – «система научно-исследовательской деятельности в колледже», «самообразование педагогов» – 50%.

При определении объектов контроля административным работникам, руководителям структурных подразделений следует учитывать *принципы плановости, системности, широты и полноты охвата объектов, гласности, открытости, своевременности поступления информации*. Вместе с тем, как показали результаты данного исследования, названные принципы далеко не всегда учитываются в процессе проектирования методической работы в учреждениях образования. 83% административных работников считают, что учет подобных принципов на качество организации внутреннего контроля существенного влияния не оказывает.

Многие исследователи (Э. Калицкий, А. Глинский – РИПО, АПО) отмечают, что контроль методической работы должен носить поэтапный характер: обоснование проводимой работы; формирование целей и задач; разработка алгоритма предстоящего контроля; определение входных параметров и параметров на выходе; определение критериев и показателей; сбор и обработка информации о состоянии проверяемого объекта; оформление материалов контроля; анализ итогов контроля и принятие организационно-управленческих решений.

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы: внутренний аудит – важный элемент процессов СМК в учреждениях образования – направлен на совершенствование качества образовательных услуг; внутренний контроль методической деятельности носит структурный характер. Четкое видение объектов методической работы и поэтапное её проведение способствуют более высокому качественному уровню протекания руководящих, основных, обеспечивающих, мониторинговых процессов в учреждениях образования.

Список литературы

1. Жук, А.И. Высшая школа Республики Беларусь на современном этапе развития: тенденции и перспективы / А.И. Жук // Высшая школа. – 2009. – № 6. – С. 3–7.
2. Михайлюк, И.А., Шупляк, В.И. Разработка системы менеджмента качества учреждения образования: общий подход / И.А. Михайлюк, В.И. Шупляк // Система менеджмента качества в современном университете: достижения, проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. конф. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С. 28–30.
3. Педагогика современной школы: Основы педагогики / И.И. Цыркун, А.И. Андарало и др.: под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2012. – 516 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ ДЛЯ ПРОМЕЖУТОЧНОГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. Кажекина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Разработка государственных образовательных стандартов, внедрение новых технологий обучения и контроля знаний вновь привлекли внимание к тестам. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 01.03.2007 была утверждена программа «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 гг.», цель которой – повышение качества образования на основе создания современной информационной образовательной среды, широкого использования информационно коммуникационных технологий в образовательной практике. Среди мероприятий программы упоминается разработка и внедрение тестовых тренинговых и контролирующих программ.

Цель данной статьи – рассмотреть систему тестирования как одного из возможных видов проведения контроля знаний по иностранному языку.

Материал и методы. Материалом послужили работы белорусских исследователей по вопросам психологической, педагогической целесообразности тестирования, а также принципам разработки и оценки тестов. В работе использованы общенаучные методы теоретического исследования (метод анализа, синтеза, сравнения, обобщения).

Результаты и их обсуждение. Согласно государственной политике в этом направлении в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова одним из этапов экзамена было введено компьютерное тестирование. Первым этапом подготовки теоретической основы для составления теста послужили курсы повышения квалификации и переподготовки кадров на базе ВГУ по теме «Компьютерные технологии в образовании (среда обучения «Moodle»).

Затем была изучена литература по:

- разработке заданий в тестовой форме;
- разработке теста как системы, обладающего целостностью, составом и системой.

Среди требований к заданиям в тестовой форме, в основном встречающихся в литературе, хотелось бы отметить следующие:

1. *Логическое преимущество* заданий в тестовой форме заключается в возможности его естественного превращения в форму истинного или ложного высказывания.

2. *Правильная форма* заданий позволяет точно выразить содержание, понятна для всех испытуемых, исключает появление ошибочных ответов по формальным признакам.

3. *Технологичность* является одним из основных требований к современным тестам. Под технологичностью понимается такая компоновка заданий, которая позволяет весь процесс тестирования, или его большую часть, вести с помощью технических средств быстро, точно, экономично и объективно. Технологичность заданий обеспечивается правильностью формы задания.

4. *Краткость* заданий вытекает из преимуществ логической формы высказываний. Рекомендуется, чтобы задания содержали не более одного придаточного предложения и исключали малопонятные, редко употребляемые или затрудняющие восприятие смысла слова. Соответствие именно этим требованиям вызвало большую трудность при составлении теста по иностранному языку. Среди общих принципов конструирования тестовых заданий наше внимание привлекло то, что не допускается:

- определение понятия через перечисление элементов, не входящих в него;
- двойное отрицание.

В отличие от всех остальных методов контроля знаний, тест представляет собой шкалу, измеряющую интересующее явление. Знания измеряются опосредованно, через эмпирически фиксируемые проявления признаков (индикаторов) знания. Поэтому каждое задание желательно рассматривать как индикатор, выявляющий какой-то один фрагмент знания у испытуемых. Все известные в практике задания можно разделить на четыре типа:

- тестовые задания закрытой формы (или задания с выбором одного или нескольких правильных ответов);
- тестовые задания открытой формы (с ограничениями, наложенными на ответ, или без ограничений);
- тестовые задания на установление соответствий;

– тестовые задания на установление правильной последовательности.

Задания закрытого типа имеют ряд достоинств, которые делают их привлекательными для итоговых тестов. Их основные преимущества связаны с быстротой тестирования, простой подсчета итоговых баллов, высокой степенью охвата содержания проверяемого материала. Поэтому для нашего теста мы выбрали именно этот тип заданий, а так же задания на установления соответствий. Что касается теста как системы, мы столкнулись с некоторыми особенностями, связанными с преподаванием иностранного языка в вузе. Целостность теста предполагает, что ни одно из заданий не может быть изъято из теста без потери качества измерения. Однако, грамматические темы, предусмотренные программой на каждый семестр, не всегда имеют непосредственную взаимосвязь. Поэтому проявлением целостности теста по иностранному языку можно считать рейтинг данного задания по уровню сложности и присуждаемым баллам.

В соответствии с предметно-тематическим содержанием учебной программы и на основе учебных пособий: 1) Английский язык. Грамматика : учебно-методическое пособие для студентов неязыковых специальностей / О.Н. Кулиева [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 174 с.; 2) Кажекина Л.В. Английский язык: практикум для студентов неязыковых специальностей / Л.В. Кажекина [и др.]. – Витебск: Издательство УО "ВГУ им. П.М. Машерова", 2009. были разработаны грамматические тесты из 40 и лексические тесты из 60 заданий, сгруппированных по уровням сложности и начисляемым баллам. После выполнения теста данная тестовая оболочка предполагает выставление процента правильно выполненных заданий (необходимый минимум – 70%, чтобы тест считался пройденным), возможность анализа ошибок, а также систематизацию статистических данных по результатам выполнения теста.

Заключение. Говоря о преимуществах компьютерного теста по сравнению с классической контрольной работой хочется отметить:

- высокую научную обоснованность теста, позволяющую получать объективные оценки уровня и структуры подготовленности испытуемых;
- технологичность и эффективность теста, его сочетание с другими образовательными технологиями;
- наличие одинаковых для всех испытуемых условий проведения педагогического контроля и правил интерпретации результатов;
- повышение мотивации у студентов и гарантия их самостоятельной работы.

Среди недостатков автоматизированной формы контроля (помимо некоторых нюансов программного обеспечения) можно отметить то, что она, по самой своей сути, не учитывает индивидуальные особенности личности тестируемого. Несмотря на это, осуществление контроля с помощью компьютерного теста по иностранному языку среди студентов дневной и заочной форм обучения, на наш взгляд, является оправданным и целесообразным.

Внедрение компьютерного тестирования по иностранному языку в соответствии с первыми опытными данными подлежит дальнейшему рассмотрению.

Список литературы

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М.: Адепт, 2002. – 240 с.
2. Балыкина, Е. Н. Тестовые среды: теория и практика / Е. Н. Балыкина, Д. Н. Бузун. – Минск: «РИВШ», 2007. – 125 с.
3. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
4. Чельшева, М. Б. Теория и практика конструирования педагогического теста / М. Б. Чельшева. – М., 2002. – 432 с.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ СРЕДЫ ДОМА РЕБЕНКА

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

Решение проблемы организации когнитивной среды в доме ребенка имеет социальное значение. Связано это с негативной динамикой психического развития воспитанников данного учреждения (до отставания на 5 эпикризных сроков, что оценивается как патология развития), определяемой рядом характеристик когнитивной среды. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил рассматривать когнитивную среду как совокупность сенсорных стимулов, источником которых являются как предметы и их характеристики, непосредственно или опосредованно воздействующие на анализаторы ребенка, так и общение со взрослыми [1].

Материал и методы. С целью стандартизации наблюдения были разработаны протоколы наблюдения на основе исследований особенностей психического развития воспитанников за-

крытых детских учреждений и исследований по клинической психиатрии раннего детского возраста.

Для реализации целей изучения нервно-психического развития детей первого года жизни была использована методика, разработанная Э.Л. Фрухт. Цель применения – заполнение карты нервно-психического развития, что позволило определить соответствие (опережение/отставание) показателей психического развития младенцев возрастным нормам, определить степень опережения/отставания в развитии, выраженную в количестве эпикризных сроков, а также соотнести психическое развитие каждого ребенка с определенной группой развития (I – V).

Для оценки психического развития применялась Мюнхенская функциональная диагностика развития. Цель применения диагностики развития заключалась в том, что по ее результатам составлялся профиль развития ребенка, позволяющий наглядно оценить общую направленность психического онтогенеза, его соответствие хронологическому возрасту, гармоничность развития отдельных сфер психики.

В ходе эмпирического исследования использовались данные дневников развития ребенка первого года жизни, которые велись матерями, участвовавшими в исследовании. Данная информация служила дополнением к данным, полученным при помощи наблюдения и оценки психического развития младенцев при помощи описанных выше методик.

Результаты и их обсуждение. Когнитивная среда, характерная для семейного воспитания, характеризуется наличием большого числа разнообразных, как правило, новых игрушек с яркими (в том числе основными) цветами, действия с этими игрушками сопровождаются речью взрослого, носят опережающий, направленный непосредственно на ребенка активизирующий характер. Репертуар взаимодействия с игрушками представлен большим разнообразием форм и способов. Ежедневные прогулки, массаж, купания, игры с детьми, посещение различных учреждений сферы услуг, нахождение в общественном транспорте и т.д. также являются источником большого разнообразия стимулов, воздействующих на сенсорные системы семейных детей, что способствует сохранению и укреплению большого количества разнообразных синаптических контактов в период синаптической сферхпродукции и пролиферации.

Взаимодействие матери и близких взрослых с детьми, воспитывающимися в семье, характеризуется высокодифференцированным отношением к поведению ребенка, что проявляется в стремлении понять причины поведения ребенка, удовлетворить его потребность. Безусловное принятие ребенка проявляется в положительной установке на него независимо от его поведения и наличия / отсутствия успехов. В поведении матерей отмечается большое количество личных обращений, замечание успехов ребенка опережающей похвалой, высокий уровень эмоциональной вовлеченности и безусловно положительное отношение к ребенку.

Поведение большинства ухаживающих взрослых по отношению к воспитанникам дома ребенка характеризуется либеральным стилем воспитания, склонностью к гипоопеке, наличием снисходительного, в целом положительного отношения к детям со средним или низким уровнем понимания и учета состояния детей и средним уровнем эмоциональной вовлеченности. Изучение качественной стороны взаимодействия взрослых с детьми показало, что в 93% случаев является целью тактильных контактов осуществление гигиенического ухода или кормления. В обращении к детям преобладают ласковые интонации, однако замечание и похвала индивидуальных успехов ребенка встречаются как единичные случаи, что свидетельствует о наличии, в целом положительного, однако недифференцированного отношения к детям. Отсутствие личной заинтересованности взрослых в успехах ребенка, незначительное число высоко эмоционально насыщенных контактов, небольшое число воздействующих субъективно направленных стимулов, а также сниженное количество личностных обращений к детям способствуют замедлению возникновения интереса к функциональным возможностям, предоставляемым различными объектами среды, затруднению становления предметно-практического взаимодействия и общения со сверстником.

Наличие частой сменяемости взрослых способствует возникновению, наряду с эмоциональной, сенсорной и социальной, также и когнитивной депривации, в основе которой лежит невозможность установления постоянства взаимоотношений объектов окружающей среды, а также отсутствие возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее в ней.

Корреляция между сенсорной стимуляцией и психическим развитием младенцев является статистически значимой на уровне $p < 0,01$ ($r_s = 0,78$). Разработанная нами модель когнитивной среды в доме ребенка позволяет оценить тенденции в организации среды, которая будет направлена на нормальное развитие детей.

Заключение. Анализ данных, полученных в исследовании сделать вывод о том, что наиболее типичной для закрытого детского учреждения является догматическая среда. Деятель-

ность в такой среде характеризуется наличием запретов, контроля, ребенок служит лишь объектом воздействия. Содержание воздействия строго регламентировано и едино для всех детей [2]. В наименьшей степени представлен творческий тип среды, второй по частоте встречаемости является безмятежная среда, и затем – карьерный тип среды.

Применение векторного моделирования показало, что изменение системы взаимодействия взрослых с детьми в направлении творческой среды смещает вектор психического развития по оси благополучия контактов со взрослым в направлении роста активности и свободы формирующейся личности. Существует возможность смещения вектора психического развития в смежный безмятежный тип среды, характеризующийся увеличением степени свободы при сохранении общей пассивности личности. Изменение системы взаимодействия со взрослым в направлении увеличения активности ребенка смещает вектор психического развития в смежный, оценочный тип среды. Безмятежная, оценочная и творческая среда являются более благоприятными в плане прогноза развития, чем догматическая.

Созданная теоретическая модель включает в себя блок-схемную и векторную модели, систему мероприятий, направленных на изменение качественно-количественных характеристик внешних субъективных и объективных воздействий на ребенка, а также программу формирования навыков эффективного общения с детьми младенческого возраста у сотрудников дома ребенка.

Список литературы

1. Каратерзи, В.А. Опыт применения моделирования для прогноза динамики психического развития воспитанников дома ребенка / В.А. Каратерзи // Психологический журнал. – 2006. – № 4 (12). С. 93–98.
2. Михайлова, Н.Ю. Деятельность психолога дошкольного учреждения по формированию коррекционно-развивающей игровой среды: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Н.Ю. Михайлова. – Тверь, 2000. – 134 л.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

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

Проблема качественного педагогического образования всегда была важной для коллектива кафедры педагогики и сегодня приобретает особую актуальность. Мы четко осознаем, что современная школа предъявляет высокие требования к начинающему учителю и оценивает не только документы о его профессиональной квалификации, но их подтверждение в виде социальной, общекультурной, психолого-педагогической готовности к работе с детьми. Формирование такой многоплановой готовности требует пересмотра вузовского образования и усиления его эмоционально-ценностного компонента. Данный компонент представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений, а также систему нравственных чувств, определяющих профессиональную деятельность. Его специфичность состоит в оценочном отношении к реальной действительности, к окружающему миру и человеку в нем, а успешная реализация, по словам Е.Б. Бондаревской, позволяет наполнить профессиональную подготовку духовным смыслом и содержанием [1, с. 74].

Цель статьи – теоретически обосновать значимость эмоционально-ценностного образования студентов и показать в своем опыте возможность решения исследуемого явления на занятиях по педагогике.

Материал и методы. Работая над статьей, мы анализировали научные представления ученых в исследовании проблемы современного педагогического образования (Е.В. Бондаревская, А.И. Жук, И.И. Казимирская, С.С. Кашлев, А.М. Митяева, В.А. Сластенин и др.). Использовали теоретические подходы к технологии ценностных ориентаций студентов (С.Н. Батракова, И.Б. Котова, Т.А. Маслова и др.). применяли многолетний опыт проведения занятий по педагогике, в том числе опыт методической разработки и реализации эмоционально-ценностной составляющей в профессиональной подготовке студентов. Выполнение данной работы требовало применения методов теоретического и эмпирического исследования.

Результаты и обсуждение. Высшее педагогическое образование представляет собой неразрывное единство интеллектуального и эмоционально-ценностного компонентов. Первый предполагает формирование профессиональных знаний, умений и навыков, развитие педагогического мышления. Второй направлен на выработку на их основе духовно-нравственных ориен-

таций и ценностей, в которых выражается отношение к профессиональным явлениям и педагогической деятельности.

Организуя профессиональную подготовку учителя, кафедра педагогики уделяет большое внимание научно-методической разработке и реализации эмоционально-ценностной составляющей, которая включает три элемента: ценностные ориентации, эмоционально-чувственную сферу и волевые качества будущего педагога. Этот выбор обусловлен их значением в образовательном процессе, а также неразрывным влиянием и взаимодействием. Эмоционально-ценностный компонент находит отражение в содержании образования на всех уровнях его проектирования: в учебных программах, учебно-методических комплексах, в организации учебных занятий и практик.

В учебно-методических пособиях эмоционально-ценностный компонент представлен следующим образом:

- прямое отражение, когда педагог выражает свое отношение к изучаемому объекту с помощью оценочных суждений;
- косвенное отражение, когда отношение к ценности формируется через пробуждение адекватных эмоций;
- деятельностное отражение, когда ценностная позиция формируется через организующую практическую и творческую деятельность.

В первую очередь нами определены ценностные группы и наиболее значимые социально-педагогические ценности: ребенок, его физическое и нравственное здоровье; детство как важный период жизни человека; образование, его личная и общественная значимость; педагогическая деятельность, творчество, мастерство учителя; школа как особая развивающая среда; культура современного урока, классный руководитель в воспитательной системе школы. Однако, как показывает опыт, фиксация ценностей в программах и пособиях еще не обеспечивает их признания: необходима технология формирования ценностных ориентаций студентов. Мы разделяем точку зрения Т.А. Масловой, которая в своих исследованиях утверждает, что важнейшим средством приобщения студентов к значимым профессиональным ценностям является пробуждение у них адекватных эмоциональных переживаний. «Ценности могут быть усвоены только в результате их эмоционального признания и прочувствования» [2, с. 51]. Практика показывает, что важно исходить из особенностей усвоения ценностей и механизма их присвоения на каждом из выделенных нами трех уровнях. Первый – знания о ценностях. Они остаются как известные, но не принятые внутренне, поэтому не являются руководством к действию. Второй уровень характеризуется знанием ценностей, но «следование» им зависит от ситуации. Например, студент знаком с нормами профессиональной этики, знает о необходимости соблюдения этих норм, но способен нарушать их, если изменятся некоторые внешние критерии оценки. На третьем уровне происходит эмоциональное принятие и осознание профессиональных ценностей. У студента возникает не только желание, но и потребность совершать профессиональные действия, способствующие реализации усвоенной ценности. Поступки, вопреки усвоенной ценности, становятся невозможными без снижения самоуважения, обесценивания личности в собственных глазах. Следовательно, можно и нужно говорить о ценностях универсальных, но в то же время необходимо учитывать, что студент делает их выбор в зависимости от направленности личности, способностей, установок, жизненных принципов и т.д.

Помочь студенту нарабатывать опыт ценностного отношения к педагогической действительности и, тем самым, формировать профессиональную позицию призваны, в первую очередь, занятия по педагогике. По сути, проведение занятия, – это встреча культур: культуры, зафиксированной в стандарте профессионального образования; культуры студента в виде кругозора, интересов, учебных умений, познавательных потребностей; культуры преподавателя, его профессионального опыта, индивидуального стиля общения и взаимодействия со студентами. И роль преподавателя не только раскрывать сущность педагогических понятий, знакомить с педагогическими процессами и явлениями, но и помогать обнаружить их ценность и значимость для будущей профессии. Он должен создавать эмоциональные ситуации, стимулируя проявление не только доводов рассудка, но и переживаний по поводу профессиональных действий.

Реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования способствует использование на занятиях учебно-творческих заданий [3]. В заданиях предлагаются точки зрения ученых на различные педагогические явления, идеи и опыт практиков, научно-популярные и художественные тексты об обучении и воспитании, этюды о взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, биографический материал о педагогической деятельности. Содержание заданий вводит студентов в сложный процесс обучения, воспитания, развития школьников. Мы рекомендуем задания, которые помогают осознать смысл научной

информации, проанализировать и прочувствовать 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. Таким образом, педагогическая теория усваивается в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения.

Закключение. Практика работы преподавателей кафедры педагогики показывает, что при освоении будущими педагогами профессионально и личностно значимых ценностей становится эффективным, если:

- опираться на актуальные потребности и интересы студентов, поскольку положительные эмоциональные реакции могут вызвать те объекты, обстоятельства, действия, которые находятся в зоне приоритетных мотивов;
- создавать обстановку делового сотрудничества и эмоционального комфорта, взаимопонимания и доверия для осознания студентами ценности объекта изучения;
- использовать положительное воздействие личности преподавателя, так как слово авторитетного преподавателя обладает повышенной силой эмоционального внушения;
- обеспечивать условия для оценочной деятельности, развернутой аргументации, анализа, творческого подхода к проблемам, которые постоянно выдвигаются школьной жизнью.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Методические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 73-84.
2. Маслова, Т.А. Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих педагогов / Т.А. Маслова // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 50–57.
3. Учебно-творческие задания по педагогике: формирование профессиональной компетентности студентов: метод. рекомендации / авт.-сост. И.Е. Керножицкая, Н.А., Ракова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2012.

ПРОГНОЗ СКЛОННОСТИ К ПЕРЕЖИВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Д.Ю. Кияшко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Повышение качества и эффективности процесса обучения обуславливает создание благоприятных условий для развития личности студента, его интеллектуальных, творческих, духовных возможностей. Значимое место в нахождении путей создания таких условий занимает изучение эмоциональной сферы личности, которая играет важную роль в регуляции процесса учебной деятельности, а также жизнедеятельности личности в целом. Особую актуальность приобретает изучение роли страха в этом процессе, психологических условий его преодоления и предупреждения негативных последствий. Определение закономерностей связи социальных страхов с разными сферами личности позволит построить психологическую модель, на основе которой можно разработать надежную систему психолого-педагогического управления этим психическим состоянием. Знания о психологических предпосылках преодоления социальных страхов также даст возможность юношеству осознать проблему собственной эмоциональной нестабильности, что, в свою очередь, будет способствовать самостоятельной выработке необходимых умений для контроля деструктивных эмоций.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось в 2012 году на базе Киевского университета имени Бориса Гринченка при участии 134 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет. Для диагностики были использованы следующие методики: опросник Л.М. Грошевой «Социальные страхи» [1], «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (МТЖЦ) [3], «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова [4], опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда [4].

Результаты и их обсуждение. Задача прогноза осуществлялась с помощью метода множественной линейной регрессии. В результате исследования мы получили две группы данных: значения целевых и прогностических признаков. В качестве целевого признака выступил страх неприятия и подавления (с помощью расчета факторных нагрузок было обнаружено, что именно этот страх выполняет функцию системообразующего фактора среди других социальных

страхов). Целевые признаки были выбраны из исследуемых содержательных (жизненные ценности, локус субъективного контроля) и формальных (способность к обеспечению основных функциональных звеньев саморегуляции) компонентов системы саморегуляции личности. Процедура регрессионного анализа была осуществлена с использованием программы Excel пакета Microsoft Office для персональных компьютеров. Полученное уравнение прогноза представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Коэффициент множественной корреляции (R) и уравнение регрессии для прогноза склонности к переживанию страха неприятия и подавления в юношеском возрасте

R	Уравнение регрессии
0,54	$-0,27P_8+0,31P_{10}+0,25P_{11}+0,32P_{16}-0,14P_{25}-0,10P_{27}+0,19P_{30}-0,18P_{29}+0,19P_{21}$

Эффективность уравнения прогноза оценивается по величине коэффициентам множественной корреляции. Полезным принято считать уравнение, если $R > 0,5$. Как видно из таблицы 1, коэффициент корреляции между фактической и прогнозируемой оценкой по тесту равен 0,54 [2].

Уравнение регрессии включает в качестве независимых переменных 9 факторов, т. е. из всех исследуемых признаков значимое влияние на уровень страха неприятия и угнетения оказывают 9 следующих личностных свойств: «ценность духовного удовлетворения» (P_8), «ценность социальных контактов» (P_{10}), «ценность собственного престижа» (P_{11}), «психосоциальный стресс» (P_{16}), «способность к принятию решений» (P_{25}), «способность к коррекции поведения» (P_{27}), «интернальность в области достижений» (P_{30}), «общая интернальность» (P_{29}), «способность к прогнозированию» (P_{21}). Причем влияние четырех факторов – «ценность духовного удовлетворения» (P_8), «способность к принятию решений» (P_{25}), «способность к коррекции поведения» (P_{27}), «общая интернальность» (P_{29}) – отрицательно. С ростом этих свойств личности уровень переживания страхов снижается.

Фактор «ценность духовного удовлетворения» (P_8) имеет самый большой отрицательный коэффициент, что говорит о значимом вкладе в проявление целевого признака. С ростом стремления человека к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни и со снижением стремления получать конкретную сиюминутную выгоду от взаимных отношений, результатов деятельности снижается и уровень переживания системообразующего страха. Люди, которые более склонны считать, что самое важное в жизни – делать только то, что интересно и приносит внутреннее удовлетворение, характеризуются идеалистичностью во взглядах и приверженностью к соблюдению этических норм в поведении, менее склонны к переживанию социальных страхов.

Уравнение регрессии показало, что склонность к переживаниям касательно предсказаний изменения от вмешательства в ход событий (P_{21}) значительно способствует возникновению тревожных состояний человека. Прогнозирование как попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или желаемые действия связано с ростом страхов в юношеском возрасте.

Существенное влияние на уровень социальных страхов оказывают факторы P_{29} (общая интернальность) и P_{30} (интернальность в области достижений). Причем, если общая интернальность оказывает отрицательное влияние (с ростом способности возлагать ответственность за жизненные события на себя уровень страха снижается), то интернальность в области достижений оказывает положительное влияние. Другими словами, люди, которые считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем, будут более подвержены страхам, чем те, которые склонны более адекватно приписывать себе успехи за эмоционально положительные события и ситуации.

Переживание социальных страхов характерно также для лиц, находящихся в психосоциальном стрессе (P_{16}) или склонных к этому состоянию. Физическое и психическое истощение, излишние беспокойства и переживания, нервное напряжение положительно связаны с уровнем переживания страха неприятия и подавления.

Ценности собственного престижа (P_{11}) характеризует человека, который собственный социальный статус связывает, прежде всего, с одобрением его поступков, а также отображает зависимость личности от социального признания. Таким образом, стремление к признанию и одобрению со стороны других повышает социальные страхи личности. Если ценность престижа связана с потребностью в постоянном одобрении, то ценность активных социальных контактов связана с потребностью избежать одиночества, отверженности другими. Это две стороны одной ярко выраженной ориентации на социальное окружение и зависимости от его отношения, если речь идет о страхах личности в юношеском возрасте.

Способность к принятию решений (P_{25}) и коррекции собственного поведения (P_{27}) отрицательно связана со страхами. То есть, с ростом решительности, желания вносить изменения в собственное поведение переживание страха непринятия и угнетения снижается.

Заключение. Учет полученных связей социального страха с личностными особенностями позволит разработать систему практических рекомендаций для оптимизации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Список литературы

1. Грошева Л.Н. Социальные страхи и их преодоление у верующих и атеистов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05. – М., 2004. – 206 с.
2. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
3. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. . Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие. – Самара: Изд.-во САМИКП-СНЦ РАН, 2002. – 56с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 704 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

М.А. Кияшко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Вопросы влияния образовательной среды на личность являлись предметом рассмотрения в трудах и практике как классической, так и неклассической педагогики. Подход к предметно-развивающей среде как к источнику развития личности имеет давнюю образовательную традицию, берущую свое начало с работ Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотти, К. Д. Ушинского. В этих работах подчеркивается важность использования в воспитании самостоятельной способности учиться, использовать для этого доступные возможности окружающего мира и внешних обстоятельств [2].

Опыт взаимодействия человека и культурного наследия, транслируемого в образовательном пространстве, не может быть сведен исключительно к передаче информации, но и должен включать в себя деятельностный, творческий, духовно преобразовательный, развивающий компоненты.

Понимание психологических особенностей развития лиц юношеского возраста, обучающихся в высшем учебном заведении, определяет научный интерес к особенностям как интеллектуально-творческой, так и духовной активности студента в процессе обучения. Исследуя творческую активность, Д. Б. Богоявленская отмечает, что духовность играет исключительную роль в раскрытии творческого потенциала личности, так как именно она обеспечивает возможность отказаться от корыстных, эгоистичных стремлений и реализовать познавательную самодеятельность, ситуативно-нестимулированную продуктивную деятельность, интеллектуальную активность в процессе обучения [1].

Имеющаяся потребность улучшения условий обучения в высшей школе, в частности его ориентации на духовное развитие личности, способствует обращению внимания на теоретическое и практическое решение этих вопросов, к тому же целью первого из них является возможность реализации второго.

Цель данной работы – определить психологические детерминанты развивающей образовательной среды в высшем учебном заведении.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось в 2010 году на базе Киевского университета имени Бориса Гринченка при участии 55 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет.

С целью диагностики необходимых личностных параметров использовались следующие методики: индивидуально-психологические свойства личности (прогностические признаки) – личностный опросник «Психодиагностический тест», разработанный В.М. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским; типы межличностных отношений (целевые признаки) измерялись с помощью методики «Диагностика межличностных отношений Т. Лири», модифицированной Л.М. Собчик.

В исследовании использованы методы расчета факторных нагрузок, моделирования иерархии системообразующих факторов, а также метод множественной (линейной и нелинейной) регрессии.

Результаты и их обсуждение. Согласно результатам проведенного исследования, обеспечение условий личностного и духовного развития в процессе обучения становится возмож-

ным благодаря развитию ответственно-заботливого типа межличностных отношений среди студентов [3].

Результаты расчета факторных нагрузок показали, что среди всех исследованных типов отношений системообразующим фактором для исследуемой выборки является требовательно-непримиримый тип. Это означает, что взаимодействие лиц юношеского возраста между собой стимулируется агрессивной тенденцией в отношениях к окружающей среде, именно недовольство, требовательность и ассоциальность объединяют этих людей в группу. Иными словами, поведенческая реакция, которая отвечает требовательно-непримиримому типу, будет выполнять функцию организации системы, особенно в состоянии потери равновесия (в ситуациях напряжения), а также «отвечать» за «принадлежность» личности, включенной в общение или совместную деятельность, данной группе, являясь тем результатом, к которому члены группы должны стремиться. Стоит отметить, что процентное среднее значение проявления этого типа отношений в нашей выборке находится на третьем месте по величине. Наибольшее процентное среднее значение наблюдается у ответственно-заботливого типа.

Теоретический анализ позволил предположить, что для решения творческих групповых и индивидуальных задач наиболее эффективным будет взаимодействие, основанное на доброжелательной (а не на агрессивной) тенденции построения отношений. В противном случае, решение таких задач усложняется постоянным межличностным напряжением, агрессией, конфликтами, взаимными требованиями.

С помощью моделирования иерархии системообразующих факторов определено, что ответственно-заботливый тип занимает второе место в этой иерархии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что при снижении показателей требовательно-непримиримого типа межличностных отношений, роль системообразующего фактора взаимодействия будет играть ответственно-заботливый тип. Такая «перегруппировка» позволит задать совершенно другое векторное поле межличностных отношений – переориентацию с агрессивной на доброжелательную тенденцию взаимодействия.

Результатами конструирования уравнений множественной регрессии, определив содержательное наполнение исследуемых типов индивидуально-психологическими свойствами личности, подтверждено рабочую гипотезу о том, что требовательно-непримиримый тип является экстраполяцией эгоцентричной направленности, а ответственно-заботливый – духовной направленности личности.

Требовательно-непримиримый тип межличностных отношений присущ лицам, для которых характерна склонность к плохому самоконтролю, импульсивности, что связано с недостаточной социализацией влечений, неумением или нежеланием сдерживать или откладывать во времени удовлетворения своих желаний; их поведение определяют крайний эгоизм, который подкрепляется безответственностью в поступках. Ответственно-заботливый тип межличностных отношений реализуют лица с тонкой духовной организацией, способных делиться своим внутренним богатством с окружающими; ориентация на высокие ценности и нравственные убеждения, чувство ответственности помогают им социализировать собственные притязания, воздерживаться от стремления немедленного и беспрекословного удовлетворения собственных желаний любой ценой.

Заключение. В контексте теоретических положений, а также результатов эмпирического исследования сделано вывод, что психолого-педагогическая организация ситуаций конкуренции в группе студентов, особенно где преобладает требовательно-непримиримый тип межличностных отношений, обусловит повышение уровня напряженности межличностных отношений, а также общий уровень агрессивности. Это может стать значительным препятствием на пути групповой творческой активности, проявления и развития способностей отдельной личности. И наоборот – ситуации повышения заботы студентов друг о друге в процессе обучения позволяют оптимизировать процесс развития личности, позволяя неконкурентным путем реализовывать свой творческий потенциал и получать социальное признание, необходимое для личностного роста без деструктивных последствий реализации этой потребности, как для самой личности, так и для ее ближайшего окружения. Закрепленный положительный опыт творческой самореализации в условиях взаимной поддержки и сотрудничества дает возможность перестраивать свою ценностно-мотивационную сферу, смещая акцент на созидание, что способствует духовному развитию личности. То есть, при таких обстоятельствах, творческая деятельность выступит фактором духовного развития личности в юношеском возрасте, а построенное с учетом описанных специфик образовательное пространство станет источником целостного всестороннего развития личности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Духовность как фактор творчества // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Київ, 2008. – Т. 10. – Вип. 6. – С. 3-6.
2. Касторнова В.А. Развитие становления понятия образовательного пространства, базирующегося на информационно-образовательной среде // Теория и практика общественного развития. – 2012. - № 10. – С.107-111.
3. Кияшко М.А. Життєвий вибір як чинник духовного розвитку особистості в юнацькому віці: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2012. – 20 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

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

Высокую практическую и научную значимость имеют исследования ведущих психологических факторов, определяющих формирование студентов как творчески свободных, ответственных и успешных субъектов педагогической деятельности, развивающих в себе определенные личностные профессионально значимые качества. В связи с этим актуально изучение проблемы социальной перцепции у студентов вузов. Правильное восприятие и понимание ученика, точное построение образа субъектом восприятия во многом обеспечивают успех обучения и воспитания школьников [2]. Особую значимость приобретают исследования образа субъектов педагогической деятельности (С.И. Гусева, Б.А. Еремеев, В.Т. Ситников, И.Ю. Шилов и др.).

В психологии образ понимается как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. Экспериментальная психосемантика позволяет реконструировать образ, видение мира глазами самого субъекта. Индивид оказывается носителем особого пространства, заданного им самим – пространства индивидуальных значений [1]. В настоящее время, практически не изучены содержание и структура образов отдельных категорий учащихся, в частности «одаренный ребенок», в сознании студентов вузов педагогических специальностей, а также соотношение образа «одаренный ребенок» с Я-образом студента.

Цель исследования: выявление содержания и структуры образа «одаренный ребенок» в сознании разных групп студентов.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования явились:

- исследования становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.В. и др.);
- концепция профессионализма Е.А.Климова; исследования в области педагогической психологии, отражающие основные проблемы личности субъекта и объекта педагогической деятельности (И.А.Зимняя, С.В.Кондратьева, Н.В.Кузьмина, А.Л.Маркова, А.А. Реан и др.);
- исследования в области социального восприятия (Г.М.Андреева, А.А. Бодалев, В.А. Лабунская, В.Н.Панферов, В.Л. Ситников, и др.);
- психосемантический подход в исследовании сознания (В. Ф. Петренко; В. В. Кучеренко; С. В. Василенко; О. В. Митина; А. А. Нетратов).

В данной работе был использован психосемантический подход, реализующий парадигму «субъективного» подхода личности к пониманию другого, на основе которого по объективным характеристикам в пространстве диагностических показателей, выявлялась определённая картина мира, как индивидуальное значение и смысл, через показатели образа «одаренный ребенок». В исследовании были использованы метод беседы, направленный ассоциативный эксперимент, в качестве инструмента шкалирования использовался семантический дифференциал (ЛД), адаптированной сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Руководствуясь задачами исследования, были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. При таком подходе частные различия нейтрализуются и явным становится «общий для всех смысл», делающий возможным общение в социуме [3, с.125]. При анализе полученных данных произведено сравнение профилей оценок объектов; выделены квартальные семантические универсалии; феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов «Оценка», «Сила», «Активность». В исследовании приняли участие 60 студентов 2-х курсов МФ, ХГФ, ФлФ ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных ($p=0,8$). Объектами оценки в исследовании служили образы –

«одаренный ребенок»; «я»; «я в детстве»; «я через 10 лет»; «студент». Для данных образов были выделены семантические квартальные универсалии, позволяющие описать качественные характеристики оцениваемых объектов. У студентов художественно-графического факультета образ «одаренный ребенок» характеризуется как деятельный (при низких значениях по фактору «активность»), решительный, энергичный, уверенный, добросовестный, сильный, честный, самостоятельный, невозмутимый, справедливый. Самовосприятие (образ «я») можно представить следующими характеристиками: дружелюбный, отзывчивый, справедливый, честный, общительный. Образ «студент»: справедливый, дружелюбный, общительный, решительный, энергичный, самостоятельный. У студентов математического факультета образ «одаренный ребенок» характеризуется как добросовестный, деятельный, честный, добрый, справедливый, дружелюбный (при низких значениях по фактору сила и по фактору активность). Образ «я» представлен следующими характеристиками: общительный, дружелюбный, справедливый, честный, самостоятельный, энергичный, отзывчивый, добрый, добросовестный. Образ «студент»: разговорчивый, общительный, деятельный, открытый, энергичный. У студентов филологического факультета образ «одаренный ребенок» характеризуется как деятельный, добросовестный, честный, справедливый, дружелюбный, энергичный, самостоятельный, обаятельный, невозмутимый, уверенный (при низких значениях по фактору активность). Образ «я» представлен как: дружелюбный, отзывчивый, честный, деятельный, справедливый, открытый, энергичный. Образ «студент»: дружелюбный, общительный, отзывчивый, энергичный, самостоятельный, справедливый, разговорчивый, открытый, добрый, обаятельный, добросовестный, честный, уверенный. Эмпирически установлены линии взаимосвязи образов «одаренный ребенок» и Я-образа студентов. Основным компонентом образа «одаренный ребенок», в основном совпадающим с другими образами, являются следующие характеристики: добросовестный, деятельный, честный, справедливый, в то же время - замкнутый, эгоистичный. Низкие значения по фактору «активность» указывают на восприятие студентами образа «одаренный ребенок» как пассивного, со спокойными эмоциональными реакциями, не готового предпринимать активные действия, интровертированного. Перечисленные выше качества можно отнести к деятельностным и социальным характеристикам. В описании отсутствуют характеристики интеллектуальные и мотивационно-волевые.

Заключение. Образы «одаренный ребенок» и Я-образ студента имеют как сходство, так и различия по содержанию и структурам. Образ «одаренный ребенок» в сознании студентов несет сложные, неоднозначные характеристики. Результаты сравнения групп студентов, показывающие различия в компонентах структуры образов в сознании студентов, подтверждают предположение вариативности образа «одаренный ребенок» и связи его с личными особенностями самих студентов и спецификой учебного процесса. Исходя из результатов исследования, можно предположить недостаточную степень сформированности образа «одаренный ребенок» у студентов данных групп. Полученные данные вносят вклад в исследование структуры и содержания образа «одаренный ребенок» в сознании студентов, и могут использоваться в практике психолого-педагогической помощи педагогам; при проведении занятий со студентами педагогических специальностей, а также на курсах повышения квалификации педагогических кадров.

Список литературы

1. Петренко, В.Ф., Коротченко, Е.А. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи / В.Ф. Петренко, Е.А. Коротченко // Экспериментальная психология. – 2008. – №1. – С. 84 – 101.
2. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
3. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

ОПЫТ РАБОТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ НА БАЗЕ ГУО «ГИМНАЗИЯ № 6 Г. ВИТЕБСКА»

*И.А. Литвенкова, А.В. Каратаева**
*Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, *ГУО «Гимназия № 6 г. Витебска»*

С 2011 г. на базе ГУО «Гимназия № 6 г. Витебска» функционирует экспериментальная инновационная областная площадка «Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся в области экологии в государственном учреждении образования «Гимназия №6 г. Витебска», созданная на основании пункта 4 статьи 97 Кодекса Республики Беларусь об образовании и в соответствии с пунктом 26 Инструкции о порядке осуществления экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования [1, 2]. Основная цель эксперименталь-

ных инновационных площадок – эффективное развитие системы образования Витебской области, совершенствования научно-методического обеспечения деятельности учреждений образования, внедрения результатов научных исследований, инновационных достижений в массовую практику.

Координацию функционирования инновационного проекта осуществляет кафедра экологии и охраны природы ВГУ имени П.М. Машерова в рамках работы учебно-научно-консультационного центра, созданного на базе гимназии.

Целью данной работы явилось обобщение опыта работы областной инновационной площадки.

Материал и методы. В ходе нашей работы использован метод анализа и обобщения опыта работы гимназии, методы беседы и тестирования, метод наблюдения, метод анализа личностного развития учащихся. Участниками инновационной деятельности являются обучающиеся 5–11 классов в количестве 206 человек и 10 педагогов, 3 из которых имеют высшую квалификационную категорию, 1 – первую, 2 – вторую, 4 – без категории.

Результаты и их обсуждение. Цель проекта – приобретение обучающимися функционального навыка исследования, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции обучающегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний.

Экспериментальный проект включает три этапа: организационный этап (2012–2013 гг.); этап реализации проекта (2013–2014 гг.); заключительный этап – перевод проектной экспериментальной работы в режим функционирования (2014–2015 гг.).

На первом этапе проведены ряд бесед с администрацией и анкетирование учителей гимназии по выявлению проблемных вопросов и необходимой координирующей деятельности при осуществлении научно-исследовательской работы (НИР) с учащимися. Выявлены следующие вопросы: необходимость методического сопровождения при планировании и организации НИР; необходимость методического сопровождения по оформлению НИР; необходимость расширения базы НИР; необходимость консультационного сопровождения НИР учащихся.

Для осуществления проекта создана творческая группа из 10 педагогов гимназии. Выбраны направления научных исследований учащихся. Созданы комплексные творческие группы учащихся – студент для реализации НИР в гимназии. Организована работа Научного общества обучающихся (НОО). Немалую роль на первом этапе играл сам факт выявления учеников, желающих работать в НОО.

На втором этапе произведена реализация программы проекта, осуществлен мониторинг первичных результатов. Проанализирована эффективность работы нововведений согласно проекту (организация семинаров по вопросам организации НИР учащихся, планирование эксперимента для учителей, организация консультативной работы по методическому обеспечению исследовательской работы с педагогами, привлечение студентов к организации и планированию НИР учащихся).

На данном, заключительном этапе можно выделить основные организующие структуры и направления по развитию научно-исследовательской деятельности учащихся в области экологии на базе гимназии:

I. Клуб «Эколог», организация занятий для учащихся 5–7 классов на базе Витебского зоологического парка. За время функционирования проекта студентами специальности «Биоэкология» разработаны тематический план и методические разработки, проведен ряд занятий на базе зоопарка.

II. Научное общество обучающихся «Искатель», функционирующее на базе 5–9 классов. В ходе проекта осуществлялась совместная научно-исследовательская деятельность учащихся гимназии и студентов специальности «Биоэкология» ВГУ имени П.М. Машерова.

III. Совместная работа кафедры экологии и охраны природы ВГУ имени П.М. Машерова, кафедры «Экология и здоровье. Энергосбережение» ГУО «Гимназия № 6 г. Витебска». Отметим некоторые из направлений, выполняемые по вопросам проектной и исследовательской деятельности учащихся: проведение совместных заседаний кафедр, участие преподавателей в работе внутригимназических конференций, выступление на педагогических советах гимназии, организация и проведение совместных семинаров, учебно-методических объединений учителей, консультативная помощь преподавателей вуза (консультирование и рецензирование научно-исследовательских работ учащихся), совместное планирование и выполнение исследовательской работы «студент-учащийся». С 2014г. осуществляется совместное участие в Экопроекте «Зеленый город».

IV. Методическая работа. За время реализации проекта в работу гимназии внедрено 16 методических разработок по проведению исследовательской работы учащихся, а так же разработок и подготовлен к внедрению паспорт экологической тропы в районе гимназии. Каждая авторская методическая разработка включает конкретную тему для проведения исследовательской работы с учащимися, актуальность и теоретические основы для проведения работы, цель, задачи, объект и предмет данного исследования, методические рекомендации по проведению работы, указание возможного места исследования, подробной методики исследования, примерные варианты заданий, список необходимой литературы, памятку по оформлению результатов работы.

V. Организация экологического волонтерского отряда на базе гимназии, проведение совместных акций с группой общественных инспекторов охраны природы ВГУ имени П.М. Машерова, посещение местных организаций природоохранного значения.

VI. Использование педагогами участниками областного инновационного проекта на уроках и во внеурочной деятельности исследовательских и проектных методов с целью формирования исследовательских компетенций обучающихся.

Заключение. Следует отметить, что одним из направлений в реализации проекта явилась совместная творческая и научно-исследовательская работа учащихся гимназии и студентов специальности «Биоэкология», использован ряд направлений по повышению компетенций учителей в области научно-исследовательской работы с учащимися. Разработаны и апробированы такие формы работы с учащимися, как внеклассная научно-исследовательская работа, работа факультативов по экологии, проведение тематических занятий на базе Зоологического парка, экологическая волонтерская работа.

В ходе реализации проекта проведен анализ личностного развития учащихся. Отмечен рост участия в районных, городских, областных, республиканских творческих проектах в 3 раза. В 2012г. 48% работ получили дипломы 1–3 степени, в 2013 г. – 61% работ, в 2014г – 91% работ соответственно.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании 13 января 2011 г. № 243-З (в редакции Законов Республики Беларусь от 13.12.2011 г. №325-З, 26.05.2012 г. №376-З, 04.01.2014 г. №126-З).
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 1 сентября 2011 года № 251 «Об утверждении Инструкции о порядке осуществления экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь».

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И ВЫБОР БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

С.В. Лоллини

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

К моменту окончания школы старшеклассник должен подойти психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь. Для выпускника школы важно сознание того, что стать успешным человеком в условиях рынка сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет умениями и навыками общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда, быть конкурентоспособным, мобильным. Наиболее перспективным направлением для современной школы может стать профильное дифференцированное обучение, которое требует организации профориентационной работы, ориентированной на учет индивидуальных особенностей школьника. Оно способно повысить эффективность профессионального самоопределения, сделать его более адекватным особенностям личности, может обеспечить здоровье учеников ценой наименьшего напряжения их в ходе обучения.

В процессе личностно ориентированного образования и профессионального самоопределения становится наиболее значимой диагностика. Она используется для оценки возможностей ученика, для решения пригодности какой-либо образовательной программы, для нацеливания обучения на поддержку и развитие самых разных возможностей ученика через процесс его сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Фундаментальные вопросы профессиональной ориентации и профессиональной подготовки учащихся получили обоснование в трудах П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, В.А. Полякова, А.Д. Сазонова, М.Н. Скаткина, Н.Н. и др. Методологические проблемы профориентации освещены в трудах А.В. Ботяковой, А.Е. Голомштока, Л.А. и др [1, 2].

Актуальность проблемы в том, что этот выбор приходится на один из самых сложных социально-биологических периодов в жизни человека. Он связан со сменой социальных ролей, с переходом от одной системы зависимостей, связанной с детским возрастом, к другой, отчасти характеризующей уже взрослого человека, с необходимостью прогноза соответствия собственных возможностей требованиям выбранной профессии, с пубертатными сдвигами и т. д. Все эти факторы предъявляют особые требования к механизмам адаптации личности.

Цель: изучение факторов, связанных с профессиональным самоопределением старшими школьниками.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УО «СШ № 6 г. Витебска» с участием учеников 9-х классов. Использовались для достижения цели следующие методики: методика изучения акцентуаций характера личности Леонгарда-Шмишека; опросник ДДО Е.А. Климова.

Результаты и их обсуждение. Исходя из полученных результатов, мы вывели общие показатели высокого уровня типов акцентуации личности для учеников трех классов и получили следующее: демонстративный тип – 13,5% (7 человек); застревающий тип – 7,7% (4 человека); педантичный тип – 0% (0 человек); возбудимый тип – 7,7% (4 человека); гипертимический тип – 50% (26 человек); дистимический тип – 0% (0 человек); тревожно-боязливый тип – 2% (1 человек); аффективно-экзальтированный тип – 32,7% (17 человек); эмотивный тип – 9,6% (5 человек); циклотимический тип – 34,6% (18 человек).

Наибольшее распространение среди учащихся получили такие профессиональные направления как «человек-человек» - 34% и «человек - художественный образ» - 45%, наименьшее распространение получило такое профессиональное направление как «человек-природа» - 5,8%.

При обработке корреляционного анализа между дифференциально-диагностическим опросником Е.А. Климова и методикой изучения акцентуаций характера личности Леонгарда-Шмишека была обнаружена прямопропорциональная умеренная корреляция между циклотимическим типом личности и шкалой «человек-природа», что говорит о том, что люди с циклотимическим типом личности отдавали предпочтение профессиям связанным с природой. Так же была обнаружена обратнопропорциональная высокая и умеренная корреляция между возбудимым типом личности и шкалой «человек-техника», а так же между эмотивным типом и шкалой «человек-техника», что свидетельствует о том, что ученики с возбудимым и эмотивным типами личности не выбирали профессии связанные с техникой.

Закключение. Роль акцентуации при выборе профессии и в ходе профессиональной адаптации очевидна. Исходя из полученных данных мы можем говорить о том, что акцентуированные черты личности напрямую связаны с выбором будущей профессии старшими школьниками.

Список литературы

1. Прошицкая, Е.Н. Обучение выбору профессии/ Е.Н. Прошицкая. – Минск: Местный литературный фонд, Пэйпико, 2008. – 224 с.
2. Резапкина Г. Акцентуация и выбор профессии / Г. Резапкина // Первое сентября. Школьный психолог, 2010. – № 20. – с. 25-32.

ПОЛОРОВЕВАЯ УСТАНОВКА НА СЕМЕЙНУЮ ЖИЗНЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

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

Современные научные поиски в области педагогической психологии предполагают рассмотрение не только внешней, объективной стороны процесса обучения и воспитания человека, но и внутренней, субъективно-психологической стороны, где педагог и студент представлены в индивидуальном своеобразии жизненных норм, ценностей и установок. Общество как система развивается динамично. На смену старым приходят новые ценности, изжившие себя приоритеты вытесняются соответствующими времени целями. Но касаются ли эти изменения устоявшихся, давно оформившихся в аксиомы представлений и соответствует ли наш существующий способ восприятия уже новой действительности. В частности, подвластно ли этим изменениям содержание процесса формирования маскулинности и фемининности?

Реализация в отечественной науке идеи о формировании маскулинности/фемининности, позволило изучать человека в контексте исследований разных отраслей знаний, в которые входит психология и педагогика, а так же помогло обозначить в данных науках множество про-

блемных зон требующих своего дальнейшего изучения. Одной из них в педагогической психологии можно считать изучение полоролевых установок и представлений студентов к семейной жизни.

Цель исследования: выявить особенности и динамику полоролевых установок и представлений студентов к семейной жизни.

Материал и методы. Для изучения состояния сформированности полоролевых установок и представлений студентов к семейной жизни, был проведён констатирующий эксперимент среди студентов первого курса четырех специальностей Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (всего 117 студентов). На основе предлагаемой модели полоролевого воспитания студентов, методики, разработанной Л.И. Столярчук [2], собственных опросов, наблюдений, анализа анкет мы выделяем три группы студентов, которые на наш взгляд представляют собой три уровня полоролевой воспитанности - низкий, средний и высокий (рисунки 1).

Обследование, проведенное нами, позволило уточнить замысел и содержание формирующего эксперимента, который включает четыре этапа: информационный; ценностно-ориентировочный; смысло-поисковый; регулятивный, в течение которых происходит последовательный переход на новый уровень полоролевой воспитанности в соответствии с её проявлениями.

Результаты и их обсуждение. Сущность полоролевого воспитания студентов младших курсов высших учебных заведений заключается в целенаправленной педагогической деятельности по: овладению девушками и юношами адекватными половыми ролями, соответствующими ожиданиям общества; формированию культуры взаимоотношений полов, развитию и становлению женской/мужской индивидуальности, ориентированной на здоровый образ жизни будущих отцов и матерей, ответственных за создание полноценной семьи, способствующее позитивной полоролевой социализации юношей и девушек студенческого возраста в процессе реальной жизнедеятельности высшего учебного заведения.

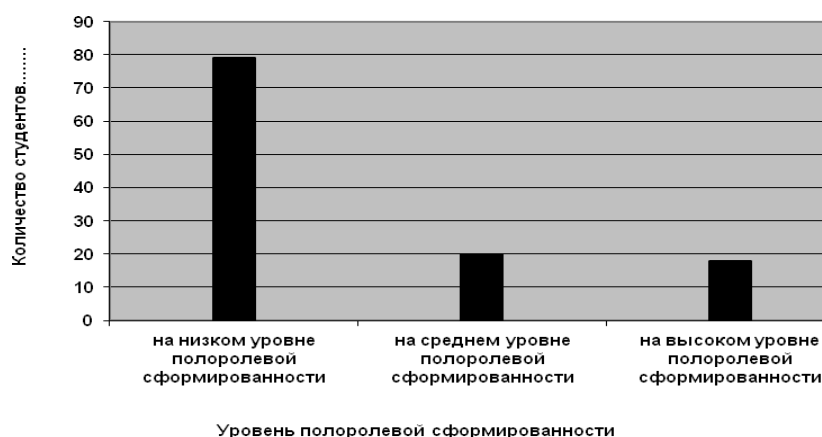


Рисунок 1. Начальное состояние полоролевой воспитанности студентов младших курсов по итогам обследования.

Критериями полоролевой воспитанности являются: сформированность половой идентичности, характеризующейся новообразованием: способностью идентифицировать свое полоролевое поведение с позитивным полоролевым поведением представителей своего пола, оптимальным образом адаптироваться к условиям студенческой среды, готовностью усваивать внешние формы взаимоотношений полов (нормы этикета); сформированность половой дифференцированности, в результате которой появляется новообразование: способность дифференцировать позитивное полоролевое поведение от негативного, находить пути установления оптимальных взаимоотношений с людьми своего и противоположного пола во всех сферах жизнедеятельности (социальной, производственной, досуговой, супружестве, родительстве, эмоционально-межличностных взаимоотношениях полов); развитие различных сфер женской/мужской индивидуальности, способствующее новообразованию: осознанию собственного образа «Я», адекватному осознанию переживаний, связанных с желаниями духовной и физической близости с лицами противоположного пола; формированию способности противостоять давлению чужой воли, делать собственный выбор как субъекта взаимоотношений, предвидя его последствия и отвечая за результаты своего полоролевого поведения; поддерживать физиче-

ское и репродуктивное здоровье, стремлению к самосовершенствованию, гармоничным взаимоотношениям полов.

Обоснование и апробация системы педагогических условий: специфических, методических позволяет эффективно реализовать модель процесса полоролевого воспитания студентов младших курсов в целостном учебно-воспитательном процессе вузов, успешно решать задачи полоролевого воспитания, характерные для начального периода обучения в вузе, не нарушая естественного развития девушек и юношей студенческого возраста, способствуя их позитивной полоролевой социализации. Специфические - предполагают эмоционально-комфортную и духовно-нравственную атмосферу вуза (или факультета), насыщенную знаками и символами здорового образа жизни, культуры взаимоотношений полов, характеризующуюся уважением достоинства, чувств девушек и юношей, взаимодоверительным и взаимоуважительным общением педагогов и студентов. Методические условия - система педагогических ситуаций полоролевого воспитания (организация типичных педагогических ситуаций, структурирование проблемных педагогических ситуаций) - дают возможность более глубоко и многосторонне подходить к организации жизнедеятельности студентов, включать полоролевую социализацию девушек и юношей в сферу педагогического влияния.

Заключение. Выявленная сущность полоролевого воспитания студентов младших курсов вузов с позиций целостного, междисциплинарного и ролевого подходов, определение критериев полоролевой воспитанности, разработанная модель процесса полоролевого воспитания создают теоретико-методические основы управления педагогическим процессом полоролевого воспитания студентов младших курсов вузов и выводят на исследование новых проблем: специфика полоролевого воспитания девушек студенческого возраста; особенности полоролевого воспитания юношей студенческого возраста; коррекция полоролевого поведения студентов вузов; особенности профессиональной педагогической подготовки к работе по полоролевому воспитанию студентов вузов.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. О назначении человека // Мир философии: Книга для чтения. Человек. Общество. Культура. М.: «Политиздат», 1991.
2. Столярчук Л.И. Полоролевая социализация школьников: Теория и практика воспитания. Волгоград: Перемена, 1999.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ БИБЛИОТЕЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

О.А. Любченко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Построение библиотечной образовательной среды для каждой отдельной библиотеки учреждения высшего образования осуществляется со своим видением подходов и учетом проблем учреждения, в структуру которого она включена. Но в настоящее время для любой образовательной среды основой являются современные информационные средства и ресурсы. Особенность библиотечного компонента как одного из самых динамичных в структуре информационно-образовательной среды университета состоит в том, что это не только пространство информационных ресурсов и средств информационного взаимодействия, но и информационное пространство потребителей. «Потребитель – самый динамичный элемент системы «библиотека». Потребитель – целеполагающий элемент библиотеки, так как она создана для удовлетворения его информационных потребностей» [1. с. 159].

Цель статьи – выявление структурно-функциональных компонентов библиотечной образовательной среды для определения ее места в единой информационно-образовательной среде университета.

Материал и методы. В ходе исследования были изучены основные показатели работы библиотек технических университетов (Белорусского национального технического университета г. Минск и Витебского государственного технологического университета), что дало возможность выделить основные структурно-функциональные компоненты библиотечной образовательной среды и определить перспективные направления ее построения. Для анализа полученных данных мы обозначили следующие параметры среды, которые определяют эффективность процесса библиотечного обслуживания: максимальный учет интересов и информационных потребностей пользователя, повышение актуальности и новизны содержания информационных ресурсов; предоставление пользователю широкого спектра поисковых возможностей; применение

ние активных методов и форм библиотечного обслуживания: обучающих игр, сетевых проектов, технологии обучения навыкам работы с информацией, компьютерными банками информации параллельно с использованием традиционных книжных фондов; создание собственных электронных изданий; организация различных форм обучения информационной и библиотечно-библиографической грамотности, включая дистанционные, и овладение компьютерными обучающими программами.

Учитывая многоаспектность изучаемой проблемы, нами были использованы следующие методы, относящиеся к теоретическому уровню научного познания: анализ научной и методической литературы для определения содержания понятия «библиотечная образовательная среда»; системно-комплексный и структурный при рассмотрении компонентов библиотечной образовательной среды.

Результаты и их обсуждение. Анализ работы библиотек, на базе которых проводится исследование, показал, что место и роль библиотеки в единой информационно-образовательной среде университета определяется целями и задачами верхнего уровня. Основная цель информационно-образовательной среды (ИОС) университета состоит в обеспечении возможности удаленного интерактивного доступа (в авторизованном режиме, ориентированном на разные группы пользователей) ко всем образовательным ресурсам университета. При этом удаленный доступ подразумевает доступность информации как для преподавателей и сотрудников, так и для студентов и слушателей, как в университете, так и за его пределами, в любое время, в режимах on- и off-line. Под образовательными ресурсами в данном случае понимается учебная, методическая, справочная, нормативная, организационная и другая информация, необходимая для эффективной организации и прохождения всего образовательного процесса с гарантированным уровнем качества (ресурсная концепция).

Рассматривая место библиотеки, с точки зрения ресурсной концепции, в качестве основной функции, которую библиотека выполняет в информационно-образовательной среде университета, можно обозначить ее содержательное наполнение. Особую роль здесь играют электронные библиотеки, которые позволили библиотеке в целом перейти на качественно новый уровень как в обслуживании пользователей, так и в освоении мирового информационного рынка. Создавая собственную библиотечную образовательную среду и интегрируя ее в ИОС университета библиотека выступает в качестве полноправного участника образовательного процесса и позиционирует себя как информационно-образовательный центр.

Под библиотечной образовательной средой мы будем понимать систему влияний и педагогических условий формирования информационно грамотной личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В качестве структурных компонентов библиотечной образовательной среды мы можем предложить следующие:

- интеллектуальные, программно-методические ресурсы, содержащие знания и технологии работы с ними, зафиксированные на соответствующих носителях информации;
- организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие библиотечной образовательной среды;
- коммуникационные средства, обеспечивающие взаимодействие между субъектами и библиотечной образовательной средой и открывающие доступ к ресурсам на основе соответствующих коммуникационных технологий (компьютерные сети, электронная почта и др.).

Изучение опыта работы библиотек показало, что при проектировании и моделировании библиотечной образовательной среды необходимо учитывать наличие следующих характеристик: насыщенность (или ресурсный потенциал); структурированность (или организация); степень, уровень и характер локального (субъект-объектного) взаимодействия всех пользователей среды; возможность субъектов преобразовывать (изменять, обогащать) среду, воздействовать на нее.

Оптимальный уровень развития библиотечной образовательной среды библиотеки предусматривает не только организацию рационального обмена информацией, но и создание условий для всех этапов работы с ней, а также возможности равноправного доступа к информации, оперативность обеспечения различных категорий пользователей необходимыми информационно-библиотечными ресурсами. Библиотека должна развивать систему метаинформации. Но в то же время библиотеки недостаточно сформировать информационные ресурсы и организовать доступ к ним. Необходимо еще приложить усилия, чтобы сформировать у пользователей потребность воспользоваться ими. Следовательно, библиотеки учреждений высшего образования должны переходить от пассивной позиции или ожидания читателей и при построении образовательной среды должны тесно сотрудничать с подразделениями университета, что предпола-

гает детальное изучение деятельности всего университета и отдельных отделов (анкетирование преподавателей и студентов, изучение учебных планов, публикаций сотрудников кафедр и др.).

Заключение. Таким образом, создание структурированной библиотечной образовательной среды и постоянная работа по ее совершенствованию позволит библиотеке решить основную проблему, с которой она сегодня сталкивается при интегрировании своих образовательных ресурсов в ИОС, когда информационно-методическое обеспечение учебного процесса слабо опирается на возможности, предоставляемые библиотекой, и базируется на сетевых ресурсах.

Список литературы

1. Берестова, Т.Ф. Информационное пространство библиотеки: научно-метод. пособие / Т.Ф. Берестова. – М.: Либерея-Бибинформ, 2007. – 240 с.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

М.В. Макрицкий

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Проблема состояния психического здоровья человека, и в частности пограничных невротических расстройств, в настоящее время очень актуальна ввиду быстрых социально-экономических изменений в современном обществе, интенсификации темпа жизни, увеличения количества информации. Понятием «тревожность» обозначается особое эмоциональное состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми.

У каждого конкретного человека личностная и ситуационная тревожности развиты в различной степени, так, что каждого, имея в виду его тревожность, можно охарактеризовать по двум показателям: личностной и ситуационной тревожности.

Цель статьи: изучить уровень личностной и ситуативной тревожности у учащихся выпускных классов в течение учебного года; разработать и апробировать коррекционную программу как средство снижения уровня тревожности школьников.

Материал и методы: В исследовании принимали участие 52 выпускника УО «Гимназии № 2 г. Витебска». Методами исследования выступили: анкетирование, анализ, сравнение, обобщение, констатирующий и формирующий эксперименты. Выявленные нами в констатирующем эксперименте особенности тревожности учащихся создали предпосылки для построения опытно-экспериментальной работы по коррекции уровня тревожности учащихся.

Результаты и их обсуждение. Тревожность в подростковом возрасте во многом обусловлена проблемами и болезненностью развития самосознания. Из этого следует, что подросток широкий спектр ситуаций воспринимает как угрожающий личности. Этиологию тревожности у подростков можно классифицировать по трем основным источникам: неправильное воспитание, социальные причины, физиологический аспект.

Повышенная тревожность подростка может привести к дисфункциональным нарушениям в его организме, которые со временем проявят себя как хронические заболевания центральной нервной, сосудистой и сердечной систем, может стать причиной социальной незрелости личности, неуверенности в себе, своих мыслях и поступках. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, они могут отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным. Коррекция тревожности в подростковом возрасте – это наиболее осмысленная и удобная возможность справиться с ее негативными последствиями для развивающейся личности.

Диагностические исследования показали, что по шкале ситуативной тревожности у большинства девушек преобладает высокий уровень тревожности (50%). Средний уровень тревожности наблюдается у 28,6 %, очень высокая тревожность – у 27,3%.

У юношей высокий уровень тревожности наблюдается у 27,3%, средний – у 36,4%, очень высокая тревожность выявлена у 27,3%. Низкие показатели тревожности по данному фактору отсутствуют как у девушек, так и у юношей.

По шкале личностной тревожности высокие показатели были выявлены у 35,7% девушек. У юношей высокие показатели по данному фактору не выявлены. Средняя тревожность наблю-

далась у 50% девушек и 72,7% юношей. Низкая тревожность – у 14,3 девушек и 27,3% юношей. Показатели очень низкой и очень высокой тревожности по данному фактору отсутствуют. Исходные показатели по факторам тревожности (методика Филиппа, Р.В. Овчаровой) выявили качественное своеобразие переживания тревожности старшеклассниками. Очень высокий уровень тревожности как у девушек, так и у юношей наблюдается по факторам «Общая тревожность в школе» - 42%, 9% и 9,1% соответственно, «переживание социального стресса» - 35,7% и 18,2%; «страх самовыражения» - 28,6% и 27,3%, «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» - 14,3% и 18,2%.

Высокий уровень тревожности представлен практически по всем факторам. У девушек он количественно наиболее выражен по факторам «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» - 64,3% , «переживание социального стресса» - 57,1%, «страх самовыражения» - 50%. У юношей наиболее высокий процент выражения наблюдается по факторам «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» - 72,7% , «переживание социального стресса» - 72,7%, «общая тревожность» - 63,6%.

Повышенный уровень тревожности у девушек и юношей количественно преобладает по фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»- 50% и 45,5% соответственно. У девушек, кроме того, наблюдается повышенная тревожность по фактору «фрустрация потребностей в достижении» - 42,9%.

Таким образом, диагностика уровня тревожности учащихся позволила констатировать, что он достаточно высок. Ситуативная тревожность (методика Ч.Д. Спилберга) преобладает как по индексу тревожности, так и по количеству учащихся с таковой (уровень личностной тревожности – средний, уровень ситуативной тревожности - высокий). В качественном отношении (методика Филиппа, Р.В. Овчаровой) высокая и очень высокая тревожность у девушек и юношей наблюдается по факторам «общая тревожность в школе», «переживание социального стресса», «страх самовыражения», «страх несоответствовать ожиданиям окружающих». Все вышеописанное может свидетельствовать о том, что высокая тревожность учащихся спровоцирована, прежде всего, ситуациями проверки знаний (в том числе экзаменационными), реагирования других людей на их поведение и поступки, неблагоприятным психологическим фоном в близком окружении.

Выявленные нами в констатирующем эксперименте особенности тревожности учащихся создали предпосылки для построения системы опытно-экспериментальной работы по коррекции уровня тревожности учащихся. Нами была разработана коррекционная программа по снижению уровня тревожности учащихся выпускных классов. Целью данной программы явилось устранение страхов и коррекция тревожного зависимого поведения. В работе с 52 старшеклассниками, участвовавшими в коррекционном эксперименте, нами использовались приемы музыкотерапии, рисуночный метод, дискуссии, социально-психологические тренинги. В коррекционной работе с учащимися с повышенным уровнем тревожности как устойчивым личностным образованием, использовались такие приемы, как «переинтерпретация» симптомов тревожности, «настройка на определенное эмоциональное состояние», «приятное воспоминание», «использование роли», «контроль голоса и жестов», «улыбка», «дыхание», «мысленная тренировка», «репетиция», «доведение до абсурда», «переформулировка задачи». Эти и другие приемы эффективно способствовали преодолению проявления тревоги. При подведении итогов эксперимента, после повторной диагностики и анализа данных, нами было выявлено следующее: по методике определения уровня тревожности Ч. Спилберга индекс личностной тревожности у девушек снизился на 0,3 балла, оказавшись, таким образом, в пределах среднего уровня тревожности. Индекс личностной тревожности у юношей снизился на 0,25 балла. Индекс ситуативной тревожности у девушек снизился на 0,9 балла, у юношей на 1 балл и оказался в пределах средних показателей высокой тревожности. Средний индекс тревожности у девушек после эксперимента составил: личностной – 2,4 балла (средний уровень), ситуативной – 2,8 балла (средний уровень). По шкале ситуативной тревожности, как у юношей, так и у девушек отсутствуют показатели очень высокого уровня тревожности. Снизилось количество учащихся с высоким уровнем тревожности - на 14,3%, у девушек на 9,1% у юношей. Количество выпускников с низким уровнем тревожности, наоборот, повысилось – на 14,3% у девушек, на 36,4% у юношей. По шкале личностной тревожности у девушек и юношей отсутствуют показатели высокой и очень высокой тревожности. Показатели низкой тревожности увеличились у девушек на 7,1%, у юношей на 9,1%. Показатели тревожности по факторам опросника Филиппа, Р.В. Овчаровой также характеризуются определенными изменениями. По фактору «общая тревожность в школе» количество девушек с очень высоким уровнем тревожности снизилось на 28,6%, высоким уровнем тревожности на 5,4%. У юношей показатели

очень высокого уровня по данному фактору отсутствуют, высокий уровень тревожности наблюдается у 55,6% (63,6% - до эксперимента).

По фактору «переживание социального стресса» у девушек показатели очень высокого уровня тревожности снизились на 14,3%, высокого на 14,2%. У юношей по данному фактору очень высокая тревожность наблюдается у 9,1% респондентов, высокая у 63,6% (18,2% и 72,7% до эксперимента соответственно). По фактору «страх самовыражения» у девушек очень высокая тревожность наблюдается у 7,1% респонденток (28,6% до эксперимента), высокая тревожность - у 21,4% (50% до эксперимента). У юношей после эксперимента очень высокая тревожность по данному фактору не наблюдается, высокая тревожность присутствует у 36,4% опрошенных (27,3% до эксперимента). По фактору «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» у девушек показатели очень высокой тревожности снизились на 7,1%, высокой тревожности на 21,4%. У юношей по данному фактору показатели очень высокой тревожности отсутствуют, высокая тревожность наблюдается у 63,6% испытуемых (72,7% до эксперимента). По фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у девушек и юношей очень высокие и высокие показатели тревожности не наблюдались. По остальным факторам опросника Филиппа, Р.В. Овчаровой при повторной диагностике значимых изменений не выявлено.

Заключение. Анализ данных, полученных в результате проведения формирующего эксперимента, позволил сделать определенные выводы:

Коррекция тревожности в подростковом и раннем юношеском возрасте – это наиболее осмысленная и удобная возможность справиться с ее негативными последствиями для развивающейся личности. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, они могут отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Проведенная нами работа позволила зафиксировать определенную динамику уровня тревожности учащихся в сторону ее снижения.

Отработка навыков уверенного поведения, развитие эмоционально-волевой сферы, развитие чувства эмпатии, внимания к себе и доверия к окружающим, развитие навыков самоконтроля с опорой на внутренние резервы, обучение навыкам конструктивного взаимодействия привели к осознанию собственной ответственности за поступки, повышению сопротивляемости стрессу. Это оказало влияние на снижение уровня ситуативной и личностной тревожности, общей тревожности, страхов самовыражения и несоответствия ожиданиям других.

Знания, умения и навыки, полученные в ходе реализации коррекционной программы, повысили уверенность выпускников в своих силах, их самооценку и, как следствие, способствовали понижению уровня тревожности.

Список литературы

1. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1989. – 257с.
2. Спилберг, Ч. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилберг. – СПб., 2001. – 590с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИХ НАУЧНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Актуальность нашей работы заключается в том, что педагогическая культура выступает важнейшей характеристикой профессиональной деятельности лишь в случае ее сформированности как личного качества учителя. Развитие же личностных компонентов педагогической культуры требует не только немалого времени, но и целенаправленных воспитательных воздействий и значительных усилий самого учителя по его самосовершенствованию. Поэтому становление основ педагогической культуры у студентов университета будет способствовать динамичности процесса развития данного личностного образования.

Формирование у студентов университета педагогической культуры как личностного качества предполагает гармонизацию его сознательного и деятельностного компонентов. Роль системообразующего фактора в рассматриваемом процессе, на наш взгляд, принадлежит практической и научной подготовке студентов, реализуемой в вузе.

Целью данной статьи является отражение результатов экспериментального исследования, ставившего задачу выявления уровня мотивации студентов, ее характер и влияние на формирование их исследовательских и практических умений, развитие основ педагогической культуры.

Материал и методы. В экспериментальном исследовании, проводившемся нами в ВГУ им. П.М. Машерова ставилась задача выявить уровень мотивации, ее характер и влияние на формирование исследовательских умений. В качестве испытуемых были задействованы 116 студентов III-V курсов. Для изучения мотивов участия в НИРС и их влияния на формирование исследовательских умений были применены тест-анкета, методы самооценки и экспертной оценки.

Результаты и их обсуждение. Активное участие студентов в научно-исследовательской работе (НИР) способствует углубленному изучению общетеоретических наук, развитию научной интуиции, глубины мышления, творческого подхода к восприятию знаний и формированию практических умений. Одновременно создаются условия для развития познавательных и творческих наклонностей студентов, профессиональной направленности.

Анкетный опрос испытуемых дал возможность определить несколько групп мотивации:

- 34% студентов отметили социально значимые мотивы НИР (желание внести посильный вклад в решение практических и научных проблем, понимание общественной значимости результатов исследовательской деятельности);

- 23% респондентов указали профессионально-ценностные мотивы (стремление получить знания, умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности);

- 43% студентов выделили познавательные мотивы (интерес к научному поиску, стремление к более глубокому познанию объектов и явлений);

- около 30% респондентов наряду с указанными руководствовались личностными мотивами (желание самоутвердиться, стремление к творчеству, удовлетворение коммуникативных потребностей).

Привлекательность НИРС носит неоднородный характер: 64% опрошенных интересуется получением конкретных практических результатов; 34% ориентируются на процесс познания, исследование объектов и явлений; 2% НИРС не привлекает. Наряду с этим 59% респондентов отметили возможность удовлетворения в НИРС потребности в общении.

На вопрос анкеты «Поощряется ли в Вашей группе активная научная работа?» только 2% респондентов ответили «всегда», 26% - «иногда», 15% - «практически никогда», 46% студентов указали, что в группе никто особенно не отмечается при выполнении НИР. Исследования показали, что это явление в значительной степени тормозит формирование готовности студентов к исследовательской деятельности, способствует развитию отрицательных мотивов НИРС.

Таким образом, социально-психологическая и функциональная готовность студентов к исследовательской деятельности определяется рядом психолого-педагогических условий: особенностями личности студента, содержанием исследовательской деятельности, степенью развития научного общения.

Эффективность практической подготовки как фактора становления педагогической культуры обусловлена соблюдением ряда условий.

Важно обеспечить оптимальное сочетание теоретического обучения и практической подготовки. Лучше, если практическая подготовка сопутствует теоретическому обучению. При этом формирование соответствующего педагогического сознания студентов осуществляется в ходе изучения всех педагогических дисциплин. Главное же требование – реализовать целостность теоретического знания и системность в формировании педагогических умений и навыков.

Успех практической подготовки в значительной мере обусловлен ее непрерывностью и рассредоточием по курсам обучения. Весьма важный критерий эффективности практики – динамичность формирования (с 1-го по 5-й курсы) педагогических умений и навыков студентов и завершенность этого процесса на уровне каждой личности. Непрерывность процесса мы рассматриваем как единство и преемственность трех основных этапов: начального /1-2 курсы/, промежуточного /3 курс/, заключительного /4-5 курсы/. Деятельность же студентов на педагогических практиках должна быть адекватной специфике каждого из трех вышеуказанных этапов.

Педагогическая практика способствует формированию основ педагогической культуры тогда, когда студент стремится к профессиональному самодвижению, к саморазвитию своей личности. Пока же немалая часть студентов активно работает при условии постоянного контроля, а свою личную ответственность понимают лишь как факт присутствия на подпрактике.

Уже с первого курса будущих педагогов следует убеждать в жизненной необходимости профессионального самовоспитания, знакомить с его движущими силами и формами работы.

Очень важно убедить студентов, что в процессе профессионального самообразования и самовоспитания следует ставить перед собой цели и решать задачи всестороннего развития своей личности. Это существенно активизирует саморазвитие будущего педагога и повышает удовлетворенность избранной профессией, педагогической деятельностью.

Значительно ускоряет процесс профессионального саморазвития студентов накопление ими личного педагогического опыта, обобщающего формируемые у них умения и навыки, профессионально-личностные качества. Когда данный опыт является результатом каждого периода педагогической практики, то студенты достаточно ясно осознают динамичность процесса своего профессионального роста и их эмоциональное самочувствие /в ходе педагогической деятельности/ носит устойчивый положительный характер.

Существенные показатели эффективности начального педагогического опыта практиканта – широта и уровень его накопления. Широта обеспечивается овладением разнообразными видами деятельности и формами учебно-воспитательной работы, ознакомлением практиканта с различными типами учебно-воспитательных учреждений, общением с различными категориями педагогических работников. Уровень же усвоения опыта должен быть преобразующим и творческим.

Заключение. Таким образом, наши исследования показали, что научная и практическая деятельность студентов, их подлинная творческая индивидуальность – являются важнейшими факторами достаточно длительного процесса формирования профессионально-педагогической культуры, это процесс постоянного достижения цели, неуклонного следования направлению избранных поисков, сопровождающихся сомнениями, разочарованиями, радостями, переживаниями поражений и побед.

Список литературы

1. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа, 1997. – 131 с.
3. Воробьев Н.В., Суханцева В.К., Иванова Т.В. «О педагогической культуре будущего учителя» // Педагогика. – 1997. – №10.

ЭЛЕКТРОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПО ПСИХОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Л.Н. Мануйленко

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

На современном этапе образовательные учреждения, в качестве основной целевой функции имеют развитие индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться в современном информационном обществе, обеспечение конкурентоспособности на современном рынке труда. Одним из направлений, реализующим эту цель, является определение и формализация ключевых вопросов в применении информационных технологий в учебно-воспитательном процессе [1].

Для наименования средств, работающих с использованием компьютерной и телекоммуникационной техники и применяемых непосредственно в обучении учащихся, используется термин электронное средство обучения (ЭСО). И.А. Калинин определяет электронное средство обучения как программное средство, содержащее некоторый материал по учебной теме или курсу и средства для проверки его усвоения [2]. Владение навыками работы с электронными средствами обучения (ЭСО) – настоятельная потребность для современного учителя. Учитель может не только воспользоваться предлагаемыми средствами, но и должен уметь оценить их качество, выбрать наиболее подходящее для достижения поставленных целей с учетом возраста учащихся и т.д. Наилучший вариант получить необходимые для этого навыки – разработать и применять собственное ЭСО по учебной дисциплине.

Целью данной работы явилось изучение ЭСО по психологии как компонента учебно-методического комплекса по предмету.

Материал и методы. Материалом исследования послужило созданное нами ЭСО по предмету «Психология». Для достижения поставленной цели нами было проанализировано Инструктивно-методическое письмо по использованию информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе, проведено анкетирование среди учащихся 2-3 курса педагогических специальностей Оршанского колледжа ВГУ

имени П.М. Машерова. В исследовании приняло участие 120 человек. В работе применялся аналитический метод исследования, анализ научно-методической литературы, эмпирические методы (анкетирование, наблюдение).

Результаты и их обсуждение. В рамках учебно-методического комплекса по предмету «Психология» нами было разработано ЭСО по «Общей психологии». Оно включает в себя два раздела, один для работы учителя, другой ученика. В раздел работы учителя входят блок теоретический, практический, контроль знаний, панель управления и смена пользователя. В раздел работы учащегося входят блок теоретический, практический, контроль знаний и смена пользователя. В теоретическом блоке содержится материал, который должны усвоить учащиеся в рамках общей психологии. Каждая тема представлена отдельно, содержание включает план по теме, перечень заданий, теоретический материал. Практический блок содержит задания для практических работ по общей психологии; блок контроля знаний содержит учебные тесты по темам. Блок панель управления дает возможность постоянно дополнять имеющийся материал. Так, мы имеем возможность в теоретическом блоке добавить перечень литературы по каждой теме, создать понятийный словарь, список персоналий по предмету, систематически дорабатывать и пополнять блок контроля знаний учащихся.

Таким образом, ЭСО по психологии – это обучающая программная система комплексного назначения, которая обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляет теоретический материал, обеспечивает тренировочную учебную деятельность, осуществляет контроль уровня знаний учащихся по психологии.

Следует отметить, что в основе учебных пособий часто лежит методика программированного обучения, что налагает определённые требования на структуру и методику обучения с использованием этих средств. С технической точки зрения, такие учебные средства часто имеют характер презентаций и строятся как наборы слайдов. На этапах разработки и внедрения обучающей программы у нас возник вопрос о целесообразности применения этого средства обучения, а, следовательно, необходимость выявления преимуществ компьютерных обучающих технологий перед традиционными средствами обучения, которые успели зарекомендовать себя с лучшей стороны за долгие годы использования.

Традиционные способы обучения, такие как чтение научной литературы, прослушивание лекций, посещение семинаров, просмотр учебных видеофильмов, издавна зарекомендовали себя как эффективные средства получения знаний, на которых выросло не одно поколение школьников и студентов. Однако, каждое из перечисленных средств, имеет ряд недостатков: информация представляется, как правило, только в одной форме, а отсюда – недостаточная иллюстративность классических учебников; поиск информации в любом из перечисленных видов обучения – длительный и трудоемкий процесс; отсутствие эффективных способов проверки знаний обучающегося приводит к тому, что контроль над процессом усвоения материала может осуществляться только преподавателем [2].

В ЭСО по психологии мы объединили все лучшее, что существует в традиционных способах обучения, используя возможности электронной формы представления информации. Таким образом, как отметили учащиеся, ЭСО по психологии обладает следующими основными преимуществами:

- интерактивность, бесценная для образовательного процесса, позволяющая без усилий выполнять и индивидуализировать получение и усвоение информации (отметило 80% опрошенных);

- долговременная актуальность, электронные издания практически вечны: основные затраты приходятся на разработку первой версии, а текущие изменения, дополнения требуют сравнительно малых затрат (65% опрошенных);

- совершенствования методов и технологий отбора и формирования содержания образования (отметило 75% из числа опрошенных);

- повышения эффективности обучения за счет повышения уровня его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов (95% опрошенных);

- организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого (90%);

- совершенствования механизмов управления системой образования (85% опрошенных).

Следует отметить, что мы выявили и недостатки применения ЭСО со стороны учащихся:

- неумение из большого объема информации извлекать нужную отметило 75% учащихся;

-недостаточная практика диалогового общения на профессиональном языке – 90% учащихся;

-свертывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения, что является важным условием для формирования профессиональных умений будущего учителя – 85%.

Заключение. Наше исследование показало, что ЭСО по психологии будет интересно и преподавателям и учащимся, оно значительно превосходит традиционные средства по возможностям поиска и навигации, а также по наглядности, в то время как обратная связь с преподавателем оставляют желать лучшего, представляя обширную область для дальнейших исследований и разработок.

Список литературы

1. Инструктивно-методическое письмо по использованию информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс]. <http://edu.gov.by/> - Дата доступа 14.10. 2014
2. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А.В. Осин. М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.- 250 с.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

О.В. Махиня

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Актуальность внеаудиторной работы в вузе определена развитием современного общества, которое предъявляет новые требования к выпускникам вуза, которые должны иметь способность к гибкому сочетанию традиционных и инновационных подходов к воспитанию, которое предполагает развитие у студентов качеств творческой личности, готовность к обеспечению творческого подхода к выполнению профессиональных задач.

В программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь подчёркивается необходимость педагогической поддержки молодёжных объединений, их инициатив и творчества [1]

Внеаудиторная работа располагает большими возможностями для удовлетворения запросов и интересов каждого студента, это процесс в котором доминирует элемент самореализации. Она позволяет студентам гармонизировать внутренние и внешние факторы формирования профессиональной культуры, создаёт дополнительные условия для реализации внутреннего потенциала, удовлетворения тех потребностей, которые неудовлетворяются в учебной деятельности, поэтому вузы должны создать все условия для реализации творческих способностей студентов [2].

Цель данного исследования – определить условия готовности студентов к творческой деятельности во внеаудиторной работе.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 192 студента 1–5 курсов. Исследование проводилось на базе исторического факультета ВГУ им. П.М. Машерова.

Для решения поставленных в исследовании задач, был использован комплекс взаимодополняющих методов, включающих тест творческих способностей и диагностике личностного роста; теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение; индивидуальные и групповые беседы со студентами; анкетирование, учёт опыта педагогической деятельности; анализ отчётов, проектов, и фильмов, созданных студентами в процессе участия во внеаудиторной работе.

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании мы ориентировались на работы Г.Г. Гореловой, В.В. Горбенко, Л.В. Кондрашовой, М.С. Кобзева, Андреева В.И., Д. Гилфорда, В.А. Кан-Калика, А.Н. Лука и других, которые посвящены влиянию внеаудиторной работы на развитие личности, изучению структуры и организации творческого процесса и качеств творческой личности.

С помощью методов исследования было выявлено, что студенты участвуют в следующих направлениях внеаудиторной работы на факультете: учебно-научной, культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, социально-нравственной, студенческое самоуправление.

Наиболее активное участие студенты факультета принимают в следующих формах внеаудиторной деятельности:

- клубах и кружках (клуб «Наследие» занимается экскурсионно-туристической деятельностью; клуб «Краевед» – поисковой и краеведческой; привитием общечеловеческих ценностей – волонтерский клуб «Истоки милосердия»; кружок «Диалог» – ведёт дискуссии и диспуты на общественно-политические темы, кружок «Клио»- занимается проблемами международных отношений; экономический кружок знакомит студентов с вопросами отечественной и зарубежной экономики.

При проведении заседаний клубов и кружков применяются интерактивные методы – метод творческих проектов по различной тематике, создание презентаций и фильмов, таких как «Как отдыхали жители Витебска в начале XX века», «Древний Витебск», «Улицы Витебска» и другие, дискуссии, диспуты, деловые игры, обсуждение проблемных ситуаций.

Для мотивации и стимулирования творческой деятельности студентов, используются методы поощрения, конструктивной критики, самооценки, самоанализа.

Во внеаудиторной деятельности, студенты показывают разные уровни творческой деятельности вначале учёбы и по её окончании.

Выделяются 3 уровня творческой деятельности студентов во внеаудиторной работе: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня характерно: ярко выраженная потребность в творческой деятельности, направленность на успех и уверенность в успехе, эмоциональность, наличие глубоких знаний, уверенность в своих силах, ориентация на новое, умение хорошо анализировать и планировать свою творческую деятельность, стремление к творческому саморазвитию.

Средний уровень характеризуется потребностью в творческой деятельности; студенты не всегда ориентируются на успех, частично умеют определять личные цели, но им не хватает эмоциональности. Обладают достаточными знаниями для творчества, но очень часто имеют различные проблемы, которые тормозят процесс творчества. Ориентируются на новое, под влиянием руководителя проекта не всегда адекватно оценивают и прогнозируют свою творческую деятельность. Ситуативно стремятся к творческому саморазвитию.

Низкий уровень, характеризуется отсутствием ориентации на успех не всегда имеются личностные цели и приоритеты, им почти не свойственна эмоциональная направленность, знания поверхностные, отсутствует вера в свои силы и способности, не проявляют креативности, не всегда склонны к анализу собственной деятельности, не стремятся к творчеству [3].

Динамика роста уровня развития творческой деятельности во внеаудиторной работе студентов (см. таблицу «Динамика роста уровня развития творческой деятельности во внеаудиторной работе») позволяет сделать вывод, что при определённых условиях происходит рост и активизация творческой деятельности.

Таблица – Динамика роста уровня развития творческой деятельности во внеаудиторной работе

Уровень развития	1-ый курс	2-ой курс	3-ий курс	4-ый курс	5-ый курс
Высокий	10	12	20	27	29
Средний	47	52	60	60	60
Низкий	42	36	20	13	10

Заключение. Такими условиями эффективного формирования готовности студентов к творческой деятельности являются: добровольность выбора; учёт интересов студентов; воздействие на мотивационную, эмоциональную и деятельностьную сферу личности; создание ситуации успеха в творчестве; активизация творческой деятельности с помощью интерактивных методов; личностно-ориентированное общение.

Список литературы:

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 24.05.2011 № 16.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань.: Изд. Казанского Университета, 1988. – 237 с.
3. Иващенко А.В. Модель формирования готовности будущих учителей к творческой самореализации во внеаудиторной работе / А.В. Иващенко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 976–980.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига.: Педагогический центр эксперимент, 1995. – 176 с.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество, - М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

*Е.П. Милашевич, Л.М. Черняева**
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
**Витебск, ГУО «СШ № 45 г. Витебска»*

В настоящее время работа с одарёнными и мотивированными на учебную деятельность школьниками является актуальным направлением в деятельности каждого общеобразовательного учреждения. Это обусловлено несколькими обстоятельствами: осознанием роли интеллектуального потенциала личности как основного ресурса развития страны; высокой мобильностью современного человека; требованиями общества к профессиональной деятельности специалиста, который должен быть творческим, активным, социально ответственным, и хорошо образованным. Поэтому поддержка и сопровождение одарённых детей в школе – это забота о культурном и социально-экономическом развитии страны в будущем. Однако при взаимодействии с одарёнными учениками постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов одаренности, множеством противоречивых теоретических подходов и практических методов, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, подготовленных к работе с одаренными детьми.

Целью нашего исследования является представление системы работы по психологическому сопровождению одарённых учеников в ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска», на базе которой функционирует учебно-научно-консультационный центр ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. В качестве материалов исследования мы использовали документацию педагога-психолога школы и теоретические разработки по проблеме детской одаренности. В данном исследовании использовались методы наблюдения, психологической диагностики, систематизации и обобщения, интерпретации полученных результатов.

Успешность работы с одарёнными школьниками во многом зависит от того, как организована работа с такой категорией детей. Немаловажна и действенная поддержка всех субъектов образовательного процесса: ученика, родителей, учителя - предметника, классного руководителя, социального педагога, психолога, администрации учебного заведения, специалистов в данной области. Наиболее тесное сотрудничество установлено между кафедрой психологии ВГУ имени П.М. Машерова и социально-педагогической и психологической службой школы. Это сотрудничество представлено участием преподавателей в психологическом сопровождении учащихся и обмене опытом и мнениями в ходе семинаров и конференций с педагогами.

Банк одарённых учеников в школе составляют следующие категории детей: обучающиеся, достигшие высоких результатов в учебной деятельности (средний балл успеваемости таких учеников выше девяти); участники предметных олимпиад.

Результаты и их обсуждение. Содержание психолого-педагогического сопровождения данной группы детей включает в себя работу с педагогическим коллективом, школьниками, родителями по основным направлениям: психологическая диагностика учеников и коррекционно-развивающие занятия с ними, психолого-педагогическое просвещение всех участников образовательного процесса. На каждого ученика педагог-психолог составляет индивидуальную карту сопровождения, в которой отражены: состояние здоровья ребёнка, сведения о семье, его мотивация и отношение к учебной деятельности, формы дополнительных занятий, внеучебные интересы, особенности личностного развития (самооценка, отношения в классе, состояние эмоционально-волевой сферы, черты характера). Для составления карты индивидуального сопровождения психолог использует психодиагностические методы, а также наблюдения и беседы. По такой карте можно проследить динамику личностного развития одарённого школьника.

В рамках диагностического направления, с одаренными учащимися проводилось исследование атмосферы в их семье и в школьном классе, интеллектуальных особенностей ученика, его мотивационной сферы и психических свойств личности.

Со школьниками, которые готовятся к участию в районных и областных олимпиадах, психологом школы систематически организуются занятия с элементами тренинга под названием «Навстречу успеху» с целью поддержки и психолого-эмоциональной компенсации в стрессовой ситуации, развитию умений самоконтроля при эмоционально-напряженных событиях. Содержание таких занятий представлено упражнениями на обучение школьников навыкам самопрезентации, визуализации, релаксации, саморегуляции. Активно включаются в работу и специалисты-психологи отдела воспитательной работы университета и преподаватели кафедры

психологии, которые перед школьными экзаменами и предметными олимпиадами проводят с учениками занятия и индивидуальные консультации по снятию напряжения, регулированию эмоционального фона, преодолению страха и нормализации психического состояния.

Педагогическая поддержка – необходимое условие эффективной работы с одаренными школьниками. Педагоги, находясь в ситуации постоянного взаимодействия с учениками, имеют возможность вовремя замечать проблемные ситуации одаренного ребенка и оказывать ему психолого-педагогическую поддержку. Поэтому в школе педагогом-психологом проводится изучение готовности учителей к работе с одаренными детьми, для них организовываются семинары, консультации, направленные на формирование мотивации на работу с потенциально одаренными учащимися, расширение представлений о специфике психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников. На наш взгляд, необходима система тренинговой работы с педагогами, с целью формирования способов педагогической поддержки ученика и умений в познании самого себя и других. Работа с одаренным учеником требует от учителя постоянного личностного и профессионального роста, это длительный системный процесс, так как во многом достижения обучающихся и педагогов являются залогом успешности общеобразовательного учреждения в целом.

На развитие одаренности школьника влияют и родители. Как показывает практика, работа с семьей должна сегодня носить диалогичный характер, опираться на воспитательный потенциал семьи, так же ориентирована на принятие и поддержку талантливого ребенка, создание оптимальных условий для развития его одаренности. Поэтому практическая задача педагогов, психолога – совместно с родителями осваивать наиболее эффективные стратегии взаимодействия с одаренным ребенком. В работе с родителями существенное место занимают родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, семейные встречи, информационные бюллетени и разработки рекомендаций для семьи, имеющей одаренного или талантливого школьника.

Заключение. В заключение необходимо отметить, что опыт психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников «СП № 45 г. Витебска» был представлен на методическом объединении педагогов-психологов Первомайского района г. Витебска и положительно оценен специалистами. В современных условиях образовательного пространства система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована, т.е. выработан индивидуальный маршрут комплексного сопровождения одаренного ученика. Реализация же задач психолого-педагогического сопровождения должна проходить в достаточно благоприятных условиях школьного обучения. Перспективным видится обеспечение преемственности в работе школы и ВГУ имени П.М. Машерова в плане поддержки и дальнейшего развития одаренных учащихся в системе высшего образования.

ЭМПИРИЗМ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСУАЛИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

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

Актуальность темы связана с пониманием внутренней логики развития историко-психологической мысли в контексте проблем эпистемологического характера. Целью исследования является рассмотрение теоретических истоков сенсуализма, возникшего в начале 17 века и господствовавшего (наряду с рационализмом) в психологической науке на протяжении почти трёх столетий. Генезис этого процесса требует своего дальнейшего теоретического анализа, осмысления и обобщения.

Материал и методы. Материалом исследования служат воззрения на сознание и предмет психологии известного английского учёного и философа Ф. Бэкона (1561-1626), выдвинувшего новое теоретическое обоснование стратегии научного исследования. При её изучении наряду с формально-логическими методами (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др.) использовались такие методы, как: единство исторического и логического, восхождение от абстрактного к конкретному, биографическая аналитика и т.д.

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

С позиций когнитивной методологии сенсуализм предстаёт как целостный и единый, а не этапный (в отличие от рационализма) процесс познания, признающий чувственный опыт единственным источником знаний. Другая же познавательная способность человека - разум – рассматривается здесь как сочетание, комбинация и перекомпоновка того материала, который дан нам в опыте, и в принципе ничего нового разум не добавляет к содержанию человеческого знания. В студенческой аудитории важно также методическое обоснование и дидактическое прочтение эмпиризма как концептуальной основы сенсуалистической стратегии познания фактов психики, её механизмов и закономерностей.

Узловыми моментами предпринятой Ф. Бэконом гносеологической реформации, определившей генезис сенсуалистического направления в психологической науке, являются следующие положения.

1. Наука не может служить только целям обоснования Бога, а также быть знанием ради знания. Главное – это изобретения и открытия, приносящие практическую пользу и умножающие власть человека над природой. Наука в прежнем виде не способна решать позитивные задачи, поэтому необходимо перестроить само её здание. Эта перестройка предполагает осуществление двух взаимосвязанных видов работ: критической и позитивной. Критическая часть научной системы Бэкона направлена на выявление причин человеческих заблуждений и на выработку рекомендаций по их преодолению. Позитивная же часть новаторской системы Бэкона включает его учение об опытно-индуктивном методе познания природы.

2. В критической части теории можно выделить два основных направления: учение об «идолах» или «призраках» (искаженные образы действительности, ложными представления и понятия) и критика схоластического метода познания. «Идолы рода» и «пещеры» относятся к естественным свойствам индивида, и их преодоление возможно на пути самообразования и самовоспитания. «Идолы рынка» и «театра» приобретены умом. Они являются следствием господства над человеком прошлого опыта: авторитета церкви, мыслителей и т. д. Поэтому борьба с ними должна проходить через преобразования общественного сознания.

3. В связи с заблуждениями в познании важное место в философской системе Бэкона занимает критика господствующей в средние века схоластики, которая плодотворна только на словах, но бесплодна в делах и не дала миру ничего, кроме споров и препирательств. Для того, чтобы уйти от бесплодных богословских споров и дать науке возможность самостоятельного развития, Бэкон придерживается теории «двойственной истины». Он проводит строгое разграничение предмета, функций и способов познания в теологии, философии и психологии. Теология изучает Бога (богопознание). Ее функция - обоснование и защита религиозного вероучения. Предмет же философии и психологии – природа и человек, законы их развития, на что и должна быть нацелена методология познания.

4. Учение о методе является стержнем учения Бэкона. Он есть величайшая преобразующая сила, поскольку правильно ориентирует теоретическую и практическую деятельность человека, максимально поднимает ее эффективность. Студенческая аудитория целенаправленно подводится к пониманию внутреннего смысла привычного утверждения о том, что Бэкон – родоначальник английского эмпиризма. Всё дело именно в методе, который основывается на признании ведущей роли в познании опыта. Познание, по Бэкону, является ничем иным, как изображением внешнего мира в сознании человека. Оно начинается с чувственных познаний, с восприятий внешнего мира, но они, в свою очередь, нуждаются в экспериментальной проверке, в подтверждении и дополнении. Самое лучшее из доказательств, по его мнению, есть опыт, если он коренится в эксперименте. Опыты должны ставиться по определенному методу. Таким методом выступает индукция. Она, опирающаяся на показания органов чувств, единственно истинная форма доказательства и метод познания природы. Речь должна вестись не столько о простой перечислительной индукции (полной и неполной), но и научной индукции, работающей по определённым правилам и алгоритмам.

5. Предложенный Бэконом метод предусматривает последовательное прохождение конкретных этапов исследования, каждый из которых фиксируется в соответствующей таблице. В итоге весь объем эмпирического индуктивного исследования, по Бэкону, включает в себя пять таблиц. Среди них: таблица присутствия (перечисление всех случаев встречающегося явления); таблица отклонения или отсутствия (сюда заносятся все случаи отсутствия того или иного признака, показателя в представленных предметах); таблица сравнения или степеней (сопоставление увеличения или уменьшения данного признака в одном и том же предмете); таблица отбрасывания (исключение отдельных случаев, которые не встречаются в данном явлении, не типично для него); таблица "сбора плодов" (формирование вывода на основе того общего, что имеется во всех таблицах).

Опытно-индуктивный метод, по убеждению учёного и его многочисленных последователей, являлся прорывом в научном познании и применим ко всему эмпирическому материалу, включая психологические исследования

Закключение. Ф. Бэкон стоял у истоков эмпирико-сенсуалистического направления в психологии и целостной гносеологической концепции эмпиризма. Теоретико-познавательная, т.е. субъектно-объектная интерпретация мира, с одной стороны, предполагала исключение субъективизма из познавательных процессов, а с другой, – признание того неопровержимого факта, что практических результатов можно добиться только путём своеобразного анатомирования человека и природы, и создание таким путём своеобразного «банка данных» о них в целом (составление таблиц, по которым разум может «путешествовать» и извлекать из них те или иные конкретные знания, необходимые для практического преобразования мира). Английским мыслителем был также намечен план психологических исследований, нашедший своё воплощение в 17-18 веках в трудах как непосредственных его последователей, считавших, что источником чувственного опыта является объективно существующий мир (Гоббс, Локк), так и в концепциях субъективного идеализма Юма и Беркли, признававших единственной реальностью субъективный опыт (ощущения, представления) [1].

Список литературы

1. Антология мировой философии. В 4-х т. Т.2. Европейская философия от эпохи Возрождения по эпоху Просвещения / под ред. В. В. Соколова/. - Москва: «Мысль», 1970, с.192-222, 307-333, 413-442, 507-528, 575-596.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

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

Динамичная перестройка рынка труда требует поиска наиболее эффективных путей и средств трудового обучения и воспитания молодежи в сфере общего и специального среднего образования. Изучение в этом аспекте инновационного зарубежного опыта может в известной мере способствовать более глубокому осмыслению как отечественных проблем, так и перспектив.

Цель статьи – выявить инновационные зарубежные тенденции в трудовой и профессиональной подготовке учащейся молодежи.

Материал и методы. Материалом для статьи явилась научная литература по сравнительной педагогике. Реализованы следующие методы: анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительные методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Широкое внедрение в производство новых информационных технологий, быстрая смена техники и технологий производства, рост требований к качеству продукции, результатам труда способствует стимулированию развития сложной системы профессионального образования. Отличительной чертой профессионального образования в развитых странах мира является тот факт, что оно максимально приближено к потребностям экономики, тесно связано с традициями этих стран. Именно разумная и тщательно продуманная политика в области подготовки высококвалифицированных рабочих сделала такие страны, как США, Германия, Япония, ведущими технологическими державами мира. Школы этих стран стали местом формирования кадров национальной экономики. Неслучайно их называют «мастерской профессионализма».

Реформы образования в зарубежных странах подтвердили, что мировое педагогическое сообщество признало труд в качестве важнейшего фактора обновления среднего образования. Школьные реформы последних десятилетий свидетельствуют о медленном, но неуклонном сближении общего и профессионального образования в средней школе, что меняет ее традиционно сложившийся облик академически замкнутого учебного заведения. Введенные в план школы курсы – технология (Англия, Франция), трудоведение (Германия), экономика, бизнес (США) – знакомят учащихся с научными основами современного производства, его организацией, управлением, кредитно-банковской системой, принципами частного предпринимательства и мелкого бизнеса. Новый предмет в английских школах «технология» предполагает знакомство учащихся с практическим применением законов физики, электроники, изучение компьютеров, развитие навыков дизайна и труда. Уроки труда в зарубежной школе (2–5 часов в неделю) направлены на формирование у школьников культуры труда (умения планировать работу, экономно расходовать материалы, правильно использовать инструменты, следить за качеством изделий и т.д.).

В старших классах зарубежных школ трудовая подготовка, как правило, носит пред-профессиональный характер. В США и Японии она осуществляется на специальных отделениях единой школы, где обучается около 30% учащихся. Они получают подготовку в области промышленности, сельского хозяйства, торговли, управления, здравоохранения, что подтверждается сертификатом компетентности. Около 70% старшеклассников США совмещают учебу с работой.

В рамках учебных заведений организуется «индивидуальная трудовая деятельность», создаются «минипредприятия» и «компании», производящие и реализующие продукцию, оказывающие населению услуги и позволяющие подростку включаться в деловую атмосферу рыночных отношений, мир бизнеса. Для укрепления связи школы и производства в США созданы советы, которые обеспечивают сотрудничество школы, представителей делового мира, предприятий. Учащимся предоставляется возможность чередовать учебу с производственной практикой, при прохождении которой они используют и углубляют знания, полученные в школе. В США имеется несколько типов таких программ, за которыми утвердилось название «кооперативных». Обучаясь по этим программам, ученик получает более полное представление о различных сферах труда, что позволяет ему определить к чему он способен. В Великобритании обязательной является практика старшеклассников на каком-либо предприятии в течение двух недель в году. Во всех странах принимаются меры по укреплению связи школы с предприятием, усилению трудового обучения, а также профессиональной подготовке педагогов в вопросах профориентации.

В США, в частности, принят ряд важных законов: «О технической грамотности», «О техническом образовании», «О компьютерном обучении» и т.д. Согласно этим законам знания современных технологий становятся обязательными для всех. Признано необходимым начинать техническое обучение уже с детского сада и вести его на протяжении всего процесса обучения в школе. Каждая из ступеней обучения должна выполнять свои функции. Так, начальная ступень должна знакомить школьников с общими закономерностями и проблемами, вторая (VI-IX классы) дает профессию и развивает исследовательские и изобретательские навыки. Третья ступень, вплоть до завершения обучения, решает вопросы практической подготовки к труду и умения пользоваться современными технологиями. В старших классах трудовая подготовка носит предпрофессиональный характер. К моменту окончания школы выпускники имеют на руках свидетельство техника или квалифицированного рабочего.

В Швеции учебные программы теснее увязываются с нуждами производства, экономики, жизни. Ученики много времени проводят в технических мастерских школ, оснащенных оборудованием для обучения чему угодно: от выпечки хлеба до программирования. В числе изучаемых дисциплин - техника, информатика. Все чаще школы посылают учащихся на базовые фирмы для приобретения новейших технических знаний.

В Великобритании труд входит в список обязательных предметов по выбору. Новый подход к трудовому обучению английские педагоги видят в том, что оно должно охватить всех учащихся до окончания обязательной школы независимо от того, станут ли они впоследствии работниками физического или умственного труда. Здесь проводят большую работу по совершенствованию трудового обучения в школе, расширению его масштабов и модернизации содержания.

Существенной частью трудового обучения в зарубежной школе является профессиональная ориентация, которая включает в себя информирование учащихся о существующих специальностях, изучение интересов и склонностей подростков, их профессиональное консультирование. Учителя труда и других предметов знакомят школьников с миром труда, с существующими в нем профессиями и специальностями, организуют встречи с работниками бюро найма, представителями различных профессий. Широко используются тесты, которые дают данные о психологических особенностях личности, на их основе делаются заключения о целесообразности выбора подростком той или иной специальности.

Помимо учителей в работе по профориентации участвуют специальные педагогические консультанты. В школах ряда стран (Великобритания, США) вводятся специальные курсы под названием «Ориентация», «Планирование жизни». В США существует сеть консультантов, специальных агентств, оснащенных новейшей технологией. Они обеспечивают всех желающих самой свежей информацией в области трудового найма и перспектив тех или иных профессий, снабжают специальной литературой, проводят собеседования и консультации. Их деятельность оказывает неоценимую помощь молодежи.

В Германии ежегодно федеральное министерство по образованию и науке публикует список престижных профессий с соответствующими дидактическими рекомендациями. Кстати, это- проблема проблем для индустриально развитых стран. Некоторые утверждают, что нельзя

наверняка сказать, какие специальности станут «самым ходовым товаром» к 2020 году. Выход ученые педагоги видят на пути гибкого реагирования учебных заведений на экономические, социальные и промышленные последствия технологических перемен. В связи с этим школы должны вырабатывать в молодых людях творческий и проблемный подход к явлениям действительности с последующей реализацией их на практике. Правильно поступают японцы, загодя готовя специалистов тех новых отраслей, которые еще находятся в чертежах.

Заключение. Таким образом, при анализе содержания трудового обучения в зарубежной школе нельзя не отметить такие его характерные инновационные черты, как основательность предлагаемых знаний, умений навыков; дифференциация программ трудового обучения для различных учащихся; последовательная реализация индивидуального подхода к учащимся в процессе трудового обучения; учет их интересов и перспектив развития; направленность трудового обучения на формирование высокой культуры труда, теоретических умений и способностей выявлять, изучать и решать проблемы. В школах развитых зарубежных стран предпринимаются меры по укреплению связи школы с предприятиями, ведется большая работа по профессиональной подготовке педагогов в вопросах профориентации.

Подобный опыт может быть учтен и в системе трудового воспитания учащихся белорусской школы, что в значительной степени повысит ее престижность.

СИМПТОМЫ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

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

Под синдромом эмоционального выгорания в области современной психологии подразумевается состояние у человека эмоционального, физического и психического истощения на рабочем месте. Люди с таким синдромом обычно испытывают хроническую усталость, когнитивные дисфункции (нарушение памяти и внимания), расстройство сна, личностные изменения. Провоцируют вышеуказанные проявления эмоционального выгорания как внешние, так и внутренние факторы. К первым относятся: напряженная психоэмоциональная деятельность, повышенная ответственность, дестабилизирующая организация труда, неблагоприятная атмосфера в трудовом коллективе. Ко вторым – склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация профессиональной деятельности, дезориентация личности.

Профессия педагога относится к числу стрессогенных, так как требует высокого уровня саморегуляции, сверхответственности за процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, высокой профессиональной компетентности. В связи с этим деятельность педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане из-за ежедневных нервно-психических нагрузок. При таких постоянных условиях работы существует вероятность возникновения синдрома эмоционального выгорания. Наиболее всего подвержены такого рода психическому состоянию следующие профессиональные группы: педагоги, психологи, работники социальных служб и здравоохранения, то есть те лица, которые связаны интенсивными контактами с другими людьми в эмоционально насыщенной атмосфере. В современном обществе меняется и отношение людей к работе, то есть теряется уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места, падает социальный рейтинг педагогов, обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу, быстро меняются запросы рынка труда. В результате возрастает психическое, эмоциональное напряжение, что увеличивает риск возникновения профессионального выгорания. Выше перечисленные условия обуславливают актуальность данной проблемы.

Целью исследования является определение симптомов синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Материал и методы. Количество испытуемых составило 51 человек из педагогов государственных учреждений образования города Витебска, добровольно и анонимно согласившихся участвовать в эмпирическом исследовании.

Для определения наличия и выраженности симптомов синдрома эмоционального выгорания у педагогов применялся эмпирический метод. Средством реализации данного исследования являлась методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко, состоящая из 84 суждений, на которые надо дать ответы «да» или «нет» [1, 161-169]. Данная методика позволяет определить ведущие симптомы синдрома эмоционального выгорания.

Результаты и их обсуждение. Результаты обследования свидетельствуют, что у 37% педагогов нет синдрома эмоционального выгорания, у 51% учителей выявлена начальная стадия формирования данного явления, то есть имеется предрасположенность к возникновению данного симптома, у 12% педагогов сформировался синдром эмоционального выгорания в процессе длительной профессиональной деятельности на постоянном месте работы.

Среди сложившихся в педагогической среде симптомов синдрома эмоционального выгорания в процессе диагностики выявлено три – эмоциональное напряжение, эмоциональная экономия, эмоциональное истощение. Доминирующим из вышеуказанных симптомов является эмоциональная экономия, которая позволяет ограничить эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в контактах при общении с большим количеством людей.

Итоговые результаты обследования представлены в таблице.

Таблица – Симптомы синдрома эмоционального выгорания у педагогов

	Эмоциональное напряжение	Эмоциональная экономия	Эмоциональное истощение	Синдром эмоционального выгорания
Сложившийся симптом	12%	48%	11%	12%
Складывающийся симптом	51%	22%	44%	51%
Не сложившийся симптом	37%	30%	45%	37%

Исходя из данных таблицы, следует отметить, что опасность в педагогической деятельности представляет симптом эмоционального напряжения (51%), так как он является предвестником эмоционального выгорания. В результате 48% педагогов для снижения нервного напряжения и устранения негативных форм взаимодействия стремятся ограничить эмоциональные контакты при общении с большим количеством людей. Данный механизм защиты позволяет человеку дозировать расходовать собственные энергетические ресурсы. Эмоциональное истощение характерно только 11% педагогов, у которых данный симптом обусловлен снижением энергетического тонуса в связи с перенесенными психосоматическими заболеваниями.

Заключение. Таким образом, синдрому эмоционального выгорания у педагогов присущи следующие симптомы – эмоциональное напряжение, эмоциональное истощение, эмоциональная экономия. Педагоги с вышеуказанными признаками имеют возможности выполнять полноценно свою профессиональную деятельность.

Для профилактики данного явления в педагогической деятельности следует руководствоваться такими рекомендациями, как: определение реальных краткосрочных и долгосрочных целей профессиональной деятельности для самоконтроля; периодическое отслеживание своих достижений; в общении выражение чувств и переживаний; поиск поддержки в социальном окружении; овладение навыками саморегуляции и релаксации; полноценный отдых и питание; занятия физическими упражнениями для поддержания спортивной формы; хобби; участие в индивидуальных и групповых психокоррекционных занятиях.

Список литературы

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – 672 с.

ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В УСЛОВИЯХ ГУО «ОБОЛЬСКИЙ ЯСЛИ-САД ШУМИЛИНСКОГО РАЙОНА»

*Е.С. Радкевич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Сегодня, в условиях достаточно благополучного во всех отношениях современного общества, тем не менее, остается актуальным вопрос защищенности, а точнее, незащищенности маленького человека (ребенка) от насилия в семье, от унижения и неудовлетворения его законных прав на это благополучие. Дети дошкольного возраста полностью зависят от морального облика и нравственно-социального поведения своих родителей [2, с. 16]. К сожалению, нерадивые матери и отцы создают неблагоприятные условия для физического, психического и личностного развития малыша. Воспитанниками дошкольных учреждений являются дети как из доста-

точно благополучных семей, так и из неблагополучных. [3, с. 22] Семейное неблагополучие формируется по не зависящим от ребенка причинам и представляет опасность для его жизни и здоровья. Много таких детей или мало – вопрос второстепенный. Даже если в нашем ближайшем окружении есть только один недосмотренный и несчастный ребенок – это уже трагедия, и прежде всего для самого ребенка. Так, в более чем в половине учреждений дошкольного образования есть хотя бы по одному ребенку, находящемуся в социально опасном положении (СОП). И эти дети, а точнее, семьи, в которых они растут, требуют пристального профессионального внимания со стороны общества, государства и, конечно, педагогического сообщества [1, с. 19]. В связи с этим одной из основных задач работы СППС учреждения образования является профилактика социального сиротства, раннее выявление семейного неблагополучия, оказание социально-педагогической и психологической помощи семье и детям, коррекция детско-родительских отношений и реабилитация семьи [4, с.13].

Цель исследования – изучение социально-психологических особенностей семей «группы риска» и семей с открытой формой неблагополучия.

Материал и методы. Исследование проводилось в период с октября 2013 г. по май 2014 г. Базой для проведения исследования послужил ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района».

Основными методами исследования являлись: теоритические: сравнительный анализ психолого-педагогических концепций, посвящённой данной проблеме; эмпирические: метод опроса (матрица определения обобщенного показателя социального благополучия семьи как института воспитания, опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ) (авторы Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.), методика PARI (авторы Е.С. Шефер и Р.К. Белл), анкета «Взаимоотношения в семье»; методы обработки данных: описательная статистика.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе (октябрь 2013 г.) нами проведено заполнение матриц определения обобщенного показателя социального благополучия/неблагополучия семьи как института воспитания на семьи воспитанников (всего 91 семья). Матрицы включали в себя 7 вопросов, касающихся показателей социального благополучия/неблагополучия семьи как института. По результатам заполнения матриц нами были выявлены 22 неблагополучные семьи (14 семей «группы риска» и 8 семей с открытой формой неблагополучия). Далее, на II и III этапах диагностическая работа проводилась с матерями воспитанников из семей «групп риска» и семей (в диагностическом исследовании приняли участие 22 матери). Отцы в диагностической и профилактической работе не участвовали, так как практически все эти семьи по своему социальному статусу являются неполными.

На втором этапе (ноябрь – декабрь 2013 г.) с целью изучения особенностей семейного воспитания в неблагополучных семьях нами была проведена диагностическая работа с матерями из семей «группы риска» и семей с открытой формой неблагополучия.

Для достижения данной цели нами был использован опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (авторы Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.) и методика PARI (авторы Е.С. Шефер и Р.К. Белл).

На третьем этапе (январь 2014 г.) для более детального изучения особенностей семейных взаимоотношений в неблагополучных семьях, нами было проведено анкетирование матерей из семей «группы риска» и семей с открытой формой неблагополучия при помощи анкеты «Взаимоотношения в семье». Анкета включала в себя 11 вопросов, касающихся особенностей взаимоотношения в семье.

На четвертом этапе (февраль – ноябрь 2014 г.) была разработана и внедрена программа по профилактике семейного неблагополучия среди семей с открытой формой семейного неблагополучия и семей «группы риска» воспитанников ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района», проведено контрольное исследование, с целью оценки эффективности программы. Участниками профилактической работы являлись матери воспитанников ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» из семей «группы риска» и семей с открытой формой неблагополучия, педагоги ДУ. Профилактическая программа была рассчитана на 6 месяцев и включала групповые консультации, мини - тренинги, игровые практикумы для матерей, информационно - практические занятия, беседы, анализ ситуаций, рефлексия, сочинение, наблюдение, релаксационные упражнения, мини – лекции, демонстрации.

Так после проведения профилактической программы сократилось количество семей «группы риска» и семей с открытой формой неблагополучия, в которых наблюдаются различные типы негармоничного семейного воспитания. Кроме того, после проведения профилактической программы сократилось количество матерей из семей «группы риска» и семей с откры-

той формой неблагополучия, для которых характерны негативные тенденции как по отношению к семейной роли, так и по отношению к ребенку (детям). Так же, после проведения профилактической сократилось общее количество семей с открытой формой семейного неблагополучия и семей «группы риска», что связано с повышением психолого-педагогической культуры матерей, воспитательного потенциала семей.

Заключение. Следует отметить, что недостатки семейного воспитания возможно преодолеть лишь в том случае, когда меры воздействия на родителей выбраны в соответствии с их индивидуальными особенностями, осуществляются на протяжении длительного периода времени и по определенной системе. Для того, чтобы узнать, как именно работать с данной семьей, надо всесторонне ее изучить, выявить положительные и отрицательные особенности внутрисемейных отношений, определить реальные пути их оздоровления.

Список литературы

1. Шашок, В.Н. Психолого-педагогическая поддержка ребенка дошкольного возраста из неблагополучной семьи. – Диалог. – 2013. – № 2. – С. 19–25 с.
2. Ковалевская, А.В. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразовательных и социально-педагогических учреждений / А.В. Ковалевская, З.Н. Гончарик. – Минск: Зорны Верасок, 2010. – 271 с.
3. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.
4. Василевская, И.А. Межведомственное взаимодействие в раннем выявлении семейного неблагополучия / И.А. Василевская; И.А. Василевская. – «Сацыяльна-педагагічная работа». – 2007. – № 2. – С. 12–13 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сафончик Т.В.¹, Шаматульская Е.В.²

Витебск, ¹Дошкольный центр развития ребенка № 1,

²ВГУ имени П.М. Машерова

Процесс формирования личности дошкольника в целом и экологическое воспитание в частности должны опираться на систему знаний, которая включает элементарные сведения о биосфере (живая природа: растения, животные, человек; неживая природа). Особое место в этой системе должны занимать знания о человеке как части природы, как о самом разумном существе, от которого в значительной степени зависит будущее биосферы [1].

Именно в дошкольном возрасте усвоение основ экологических знаний наиболее продуктивно, так как малыш воспринимает природу очень эмоционально, как нечто живое.

Цель исследования: формирование у дошкольников представлений о многообразии живых организмов и природных явлений в окружающем нас мире.

Материал и методы. Материалом для написания работы послужило обобщение опыта экологического воспитания на занятиях в старших группах Дошкольного центра развития ребенка №1 г. Витебска. Участвовали в работе 51 человек (2 группы) 24 и 27 детей соответственно. Исследование выполнено с помощью комплекса методов: описательно-аналитического, сравнительного, наблюдения и беседы.

Результаты и их обсуждение. На занятиях в дошкольном центре по программе «Ребенок и природа» использовались четыре взаимосвязанных уровня изучения природы: неживая природа; растения и животные; организм человека и сезонные явления, в основе которых лежат действия экологических факторов.

Для формирования системы экологических знаний у дошкольников, важным направлением работы является раскрытие экологических связей. Если раскрываются разнообразные и достаточно сложные связи, существующие в природе, теоретический уровень материала повышается, познавательные задачи усложняются и это способствует развитию интереса у детей. Без знания экологических связей трудно предвидеть возможные последствия вмешательства (своего или других людей) в природные процессы. Систематизируются знания об объекте (строение, особенности, что помогает жить? Как защищается, чем питается). В старшей группе показываем на 1-2 объектах, что без них не может обойтись природа. Объекты природы рассматриваются с разных сторон: комары – хорошо, комары – плохо; крапива – хорошо, крапива – плохо и т. д. Природные факторы также рассматриваются с двух позиций: добрые в одном случае и злые в другом (солнце, вода).

В раскрытии связей природы (живой - неживой, живой – живой, неживая - человек, живая - человек) помогают игры, которые мы иногда придумываем и сами. Например «4 лишний» (белочка, зайчик, гриб, елочка) Как их объединить? Детям очень нравится придумывать такие игры. Играют в них охотно, с интересом.

На занятиях из серии «Растения летом и осенью» появляется возможность раскрыть интересные взаимосвязи между растениями и животными, показать черты приспособленности плодов и семян некоторых растений к распространению. Предлагаем детям такие вопросы: докажи на примерах, что растения и животные тесно связаны между собой; почему для растений очень важно, чтобы распространялись их плоды и семена? Почему плоды дуба и орешника не могут распространяться ветром, а плоды липы, березы, клена могут. Какое значение для леса играют грибы?

На занятиях из серии «Насекомые и птицы нашей области» отмечаем черты приспособленности птиц к условиям нашего региона, обсуждаем и задаем проблемные вопросы. Например, почему перелетные птицы улетают еще за долго до исчезновения корма. Как же они узнают о приближении голодного времени. Оказывается, они замечают, что к осени дни становятся короче и это служит им сигналом к отлету (явление фотопериодизма).

На занятиях «Дикие животные» - продолжается формирование представления о приспособленности животных к условиям жизни, о пищевых цепях. Что бы дети лучше представляли себе пищевые связи в природе, используются динамические схемы (модели). На магнитной доске прикрепляются изображения животных и растений, а между ними стрелки. Работа с динамическими схемами вызывает у детей большой интерес.

Много возможностей для раскрытия экологических связей на занятиях «Птицы зимой». Например, узнав о жизни снегирей, дети обратили внимание на то, что эти птицы прилетают к нам из более холодных мест. Там зима наступила раньше и большая часть корма уже съедена. Дети узнали о том, что с наступлением зимы изменяется пища дятла (летом – насекомые, зимой – семена хвойных). Рассматриваем строение клюва разных птиц и связываем с характером корма, поведение птиц и строение их клюва. Во время беседы о подкормке птиц, важно подчеркнуть, что холод легче переносят птицы, если есть корм, поэтому ежегодно накануне зимы устраиваем конкурс на лучшую кормушку (среди родителей). При этом закладывается представление о взаимосвязях и взаимодействии экологических факторов, (в данном случае птицы и температура окружающей среды).

На занятиях из серии «Насекомые и птицы весной» показываем, что распространенное деление насекомых на вредных и полезных является не верным. Учим детей относиться к насекомым бережно и вдумчиво, чтобы ни одно насекомое не погибло от руки человека зря.

Когда рассказываем, что такое лес, луг; где кто живет, обязательно обращаем внимание какой «этаж» занимает объект. Учим детей жалеть данный объект, если он в этом нуждается (полить, подкормить и т.д.). В результате знакомства с лесом и лугом, прудом и рощей составляем правила поведения в этих местах, правила сбора даров природы, лекарственных растений; разбираем откуда берутся народные названия (абабка, капыты, лебеда и т. д.).

А на занятиях из серии «Ждут помощи», «Спасены человеком» - знакомим детей с редкими растениями, животными, птицами и насекомыми нашей Беларуси.

В старшей и подготовительной группе дети хорошо выполняют поделки из природного материала. Во время прогулок мы с детьми заготавливали природный материал: листья, каштаны, веточки, а также из дома они приносят шишки, лишайники, различные коряги. На занятиях изготавливаем различные поделки. Показываем детям, что может получиться из простой шишки, из скорлупы грецкого ореха. Также знания, полученные на занятиях, закрепляются в дидактических играх: «С какого дерева листок?», «Знаешь ли ты грибы?», «Узнай и назови», «Путешествие по лесу» и т.д.

И, тем не менее, не раз было замечено какое-то равнодушное отношение детей к этой красоте. Например, дети любили играть под деревьями, они укрывали их от дождя, защищали от яркого солнца, но они не замечали кружевной зелени их листочков, не обращали внимание на их шелест.

Заключение. Таким образом, необходимость экологического воспитания, организованного на систематической основе, очевидна. Такая работа способствует не только формированию представлений о живой природе, но и грамотному эмоционально-ценностному отношению к окружающей среде.

Список литературы

1. Марданова, Т. М. Познаем мир природы / Т. М. Марданова. – Минск: НМЦентр, 2000. – 56 с.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

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

Как известно, здоровье – это необходимое условие активной и нормальной жизнедеятельности человека. Серьезные нарушения в этой сфере влекут за собой изменения в привычном образе жизни, сложившейся практике отношений с окружающим миром, возможную утрату профессиональной дееспособности, а в целом – вынужденную коррекцию планов на будущее.

Проблема здоровья носит выраженный комплексный характер. На ее изучении сосредоточены усилия многих научных дисциплин. Среди них одно из ведущих мест по праву принадлежит психологии здоровья [1, с. 9].

Проблеме профессионального здоровья и профессионального долголетия посвящены многие изыскания психологов. Так, в работах В.А. Пономаренко, А.Н. Разумова, В.А. Пискунова, К.В. Судакова, С.Ф. Гончарова, А.Ф. Боброва, В.Ю. Щербанова, мы встречаем развитие вопросов профессионального здоровья, попытки определения понятия «профессиональное здоровье».

На основании анализ печатных изданий по проблемам психологии профессионального здоровья (ППЗ), проведенного С.М. Шингаевым, можно утверждать, что в последнее десятилетие явно прослеживается тенденция усиления внимания и плотности публикаций. К основным исследовательским проблемам и задачам, которые входят в сферу научных интересов ППЗ и уже решаемых в той или иной мере, можно отнести: определение базисных понятий ППЗ, и прежде всего это – профессиональное здоровье, систематизация его критериев и показателей; методы диагностики, оценки и самооценки ПЗ; изучение психологических факторов ПЗ; ПЗ в управленческой деятельности психологическое обеспечение профессионального здоровья (профессиональное самоопределение, подготовка, адаптация, надежность и безопасность, долголетие); стресс в профессиональной деятельности; профессиональное/эмоциональное выгорание и его профилактика; профессиональные вредности/заболевания/риски и ПЗ; коррекция профессиональной психоэмоциональной напряженности, профилактика профессиональных постстрессовых расстройств; методологические основы психологического прогнозирования ПЗ; формирование, сохранение и укрепление ПЗ и др. [1].

Материал и методы. С целью изучения особенностей психического здоровья специалистов, работающих в напряженных условиях, нами проводилось диагностическое обследование военнослужащих, общей численностью 158 человек. Однако по различным причинам полноценный анализ можно было проводить только на основании показателей, полученных у 84 человек.

Одними из основных методов эмпирического исследования выступили: тест «Нервно-психическая адаптация» (НПА), разработанный в Санкт-Петербургском психоневрологическом научно-исследовательском институте им. В.М. Бехтерева, а также психодиагностический опросник (ПДО) «Модуль», разработанный в ЛГУ им. А.С. Пушкина.

Результаты и их обсуждение. В ходе интерпретации и анализа результатов психодиагностического обследования военнослужащих нами были выделены четыре группы. В первую группу (здоровые) были отнесены те респонденты, результаты которых обнаруживают высокий и хороший уровень нервно-психической устойчивости, их характерологические особенности не достигают уровня акцентуаций, отсутствуют признаки пограничных психических расстройств, отсутствует психопатологическая симптоматика, не сформирован вектор возможных дезадаптационных нарушений. К первой группе относятся 57% респондентов. Ко второй группе (практически здоровые) нами были отнесены те респонденты, у которых отмечается благоприятными прогностическими признаками, что соответствует второй группе нервно-психической адаптации, а также характеризующиеся хорошим и удовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости. Они составляют 23% испытуемых. В третью группу (предпатология) вошли испытуемые, отнесенные к третьей группе нервно-психической адаптации, т.е. практически здоровые с неблагоприятными прогностическими признаками, уровень нервно-психической устойчивости которых, является удовлетворительным или неудовлетворительным. В третью группу вошли 17% респондентов. Четвертую группу составили лица, имеющие легкую патологию или больные и характеризующиеся удовлетворительным или неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости. К четвертой группе относится 3% испытуемых.

Заклучение. Проблема психологии профессионального здоровья и профессионального долголетия является одной из ключевых проблем современного общества. В этом Республика Беларусь не должна стать исключением. В нашем исследовании произведена лишь незначительная часть того, что способствовало бы решению ряда актуальных вопросов в связи с задачами, стоящими перед организациями, занимающимися реабилитацией военнослужащих, чья сфера деятельности сопряжена с риском для жизни и растратой своего психического здоровья.

Список литературы:

1. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. Питер, 2006. – 607 с.
2. Шингаев, С.М. Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности / С.М. Шингаев, Г.С. Никифоров // Вестник Санкт-Петербургского университета. - Серия 16: Психология. Педагогика. – Выпуск 3. – 2013. – С. 15-24.

ФАРМІРАВАННЕ ПРАФЕСІЙНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ У ПЕРЫЯД ПЕДАГАГІЧНАЙ ПРАКТЫКІ

Т.А. Суднічэнка

Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава

Вядома, што асноўным аб'ектам вывучэння мовы з'яўляецца слова. Калі настаўнік тлумачыць матэрыял на высокім метадычным і тэарэтычным узроўні, то і вучні засвойваюць яго якасна [2, с.17]. Актуальнасць гэтага пытання заключаецца не толькі ў глыбокім пераасэнсаванні традыцыйных падыходаў ў навучанні, але і ва ўменні бачыць канкрэтныя шляхі і метады, якія б стварылі ўмовы для развіцця асобы.

Мэтай дадзенай работы з'яўляецца аналіз матэрыялу, які аказвае важны ўплыў на фарміраванне ўменняў і навыкаў навучэнцаў каледжа, дапамагае ў рашэнні педагагічных задач будучых спецыялістаў.

Матэрыял і метады. У эксперыменце прымалі ўдзел навучэнцы 218 групы Аршанскага каледжа і вучні трэцяга “А” (21) і трэцяга “Б”(18) класаў ДУА “Сярэдняя школа № 13 г.Оршы”. Для рэалізацыі мэты даследавання выкарыстаны метады аналізу навуковай літаратуры, параўнальна-супастаўляльнага аналізу, апрацоўкі матэрыялаў, абагульнення, эксперыменту.

Вынікі і іх абмеркаванне. Для больш ґрунтоўнага знаёмства з работай у класе ў час пераддыпломнай практыкі навучэнцам былі прапанаваны наступныя заданні:

- прааналізаваць узровень камунікацыі вучняў, магчымасці выкарыстання актыўных форм і метадаў навучання на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання;
- ахарактарызаваць уплыў маўленчых паводзін, актывізацыю пазнавальнай дзейнасці вучняў на ўроках і інш.

У справаздачах аб выніках праходжання пераддыпломнай практыкі ў школах горада Оршы навучэнцы каледжа указваюць на неабходнасць актывізацыі ўзаемадзеяння сістэмы “настаўнік-вучань” для больш актыўнага засваення матэрыялу школьнай праграмы па беларускай мове (100%). Таксама ў справаздачах навучэнцаў указваецца на неабходнасць выкарыстання актыўных форм і метадаў навучання.Пры характарыстыцы ўплыву маўленчых паводзін, актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў навучэнцы каледжа звяртаюць увагу на тое, што цяжасці ў вывучэнні роднай мовы звязаны, перш за ўсё, знізкім узроўнем лексічнага запasu вучняў (87%).Таксама указваюцца шляхі вырашэння праблемы: больш актыўна выкарыстоўваць “лексічныя хвілінкі”, пераказы і г.д.

Для таго, каб праверыць праўдзівасць дадзенага меркавання, на базе двух пачатковых класаў сярэдняй школы № 13 горада Оршы навучэнцамі каледжа быў праведзены педагагічны эксперымент. Мэта эксперыменту – даследаваць, ці ўплывае мэтанакіраваная лексіка-фразеалагічная дзейнасць на ўроках беларускай мовы на ўзровень лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў пачатковых класаў. Для дасягнення пастаўленнай мэты рэалізоўваліся наступныя задачы:

1. Даследаваць першапачатковыя ўзроўні лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў двух трэціх класаў, параўнаць іх.

2. На працягу некаторага часу з вучнямі аднаго з эксперыментальных класаў праводзіць мэтанакіраваную лексічную работу – “лексічныя хвілінкі”.

3. Паўторна даследаваць узроўні лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў эксперыментальных класаў, параўнаць іх паміж сабою і з першапачатковымі вынікамі.

4. Даць параўнальную колькасную і якасную характарыстыку па выніках эксперыменту, зрабіць пэўныя вывады.

Гіпотэза эксперыменту была прадстаўлена наступнымі сцвярджэннямі:

- мэтанакіраваная лексіка-фразеалагічная работа на кожным уроку беларускай мовы ў пачатковых класах садзейнічае пашырэнню лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў;
- дастаткова адводзіць 5–7 хвілін для лексіка-фразеалагічнай работы на кожным уроку беларускай мовы, каб атрымаць павышэнне ўзроўню лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў пачатковых класаў.

Як і любы педагагічны, дадзены эксперымент складаўся з трох этапаў: канстатуючага, навучальнага і кантралюючага.

Заданні выконваліся вучнямі на асабістых лістах-картках. Змест заданняў правяраўся і быў адобраны настаўнікамі эксперыментальных класаў. Кожнае заданне было надрукавана з улікам узроставых асаблівасцей вучняў трэцяга класа: іх увагі, успрымання, зрокавай памяці. Па выніках праверкі тэставых заданняў былі атрыманы дадзеныя, якія дазволілі не толькі ацаніць узровень лексічнага і фразеалагічнага запasu школьнікаў, але і параўнаць узроўні ведаў абодвух эксперыментальных класаў. Пасля параўнання атрыманых паказчыкаў з максімальна магчымымі вынікамі і выражэння гэтых паказчыкаў у працэнтах, навучэнцы каледжа атрымалі наступнае: па ўсіх даследуемых аспектах вучні 3 “А” класа прадэманстравалі лепшыя вынікі. Агульная колькасць правільных адказаў у 3 “А” класе на 15% большая, чым у 3 “Б”; з іх на пытанні па авалоданні тэорыяй ~ на 6% больш; з іх на пытанні па прымяненні ведаў на практыцы ~ на 11% больш; з іх на багацце лексічнага запasu ~ на 26% больш; з іх на багацце фразеалагічнага запasu ~ на 6% больш. У цэлым жа, вучні абодвух класаў прадэманстравалі даволі нізкі ўзровень ведаў па ўсіх аспектах, асабліва узровень багацця лексічнага і фразеалагічнага запasu. Паколькі лепшых вынікаў па ўсіх паказчыках на канстатуючым этапе эксперыменту дасягнулі вучні 3 “А” класа, было прынята рашэнне, што дадатковую работу па ўзбагачэнні і актывізацыі лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў неабходна праводзіць менавіта з вучнямі 3 “Б” класа. Амаль на кожным уроку беларускай мовы з дазволу адміністрацыі школы на працягу амаль двух месяцаў у класе праводзіліся так званыя “лексічныя хвілінкі” (працягласцю 5–7 хвілін), у рамках якіх вучні выконвалі розныя цікавыя заданні, абмяркоўвалі іх і правяралі. Работа вялася з мэтай паляпшэння тых вынікаў, якія вучні прадэманстравалі на канстатуючым этапе. Такім чынам, “лексічныя хвілінкі” былі, па сутнасці, дадатковым этапам у структуры камбінаваных урокаў, як фізкультхвілінкі ці хвілінкі чыстапісання. Амаль усе заданні падаваліся ў нетрадыцыйнай форме, што выклікала цікавасць у вучняў і імкненне актыўна працаваць. Так, напрыклад, прапаноўвалася здзейсніць незвычайнае падарожжа, дапамагчы нечаканаму госцю, “сабраць у кошыкі садавіну”, разгадаць крыжаванку, паслухаць гістарычную даведку ці гумарыстычны верш. Выкарыстоўваўся таксама і змястоўны наглядны матэрыял: малюнкi, схемы, табліцы, выявы казачных герояў.

Кантралюючы этап праводзіўся па прыкладу канстатуючага этапу, толькі тэставыя заданні, зразумела, былі іншымі. Але, па-ранейшаму, іх змест і афармленне адпавядалі неабходным патрабаванням. Пасля суаднясення атрыманых паказчыкаў з максімальна магчымымі вынікамі атрымалася, што вучні 3 “Б” класа не толькі павысілі свой узровень, але і пераўзышлі ўзровень 3 “А” класа амаль па ўсіх накірунках. У справаздачы аб выніках практыкі навучэнцы каледжа зрабілі вывад, што мэтанакіраваная лексічная работа на кожным уроку беларускай мовы ў пачатковых класах садзейнічае пашырэнню лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў. Пры гэтым дастаткова адводзіць 5–7 хвілін для лексіка-фразеалагічнай работы на кожным уроку, каб атрымаць павышэнне ўзроўню развіцця лексічнага і фразеалагічнага запasu вучняў пачатковых класаў.

Заклучэнне. Пры мэтанакіраванай падрыхтоўцы да правядзення пробных урокаў у перыяд тэхналагічнай і перадавыпломнай практыкі навучэнцы каледжа на ўласным вопыце пераконваюцца ў аб’ектыўнай неабходнасці прымянення тэорыі ў практычнай дзейнасці, асэнсоўваюць важнасць пашырэння і паглыблення сваіх ведаў як абавязковай умовы паспяховага набывання вопыту навучальна – выхаваўчай работы ў школе.

Спіс літаратуры

1. Абдуліна, О.А. Загрязкина, Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учебное пособие для студентов пед.ин-тов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Сасім, І.А. Беларуская мова: Педагагічная практыка ў пачатковых класах: Дапам. / І.А. Сасім. – Мн., Універсітэцкае, 2001. - 140 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОМИССИЙ О НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ОСНОВНОГО ОРГАНА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В 20-х ГОДАХ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ)

*Н.М. Татарина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время не является дискуссионным вопрос об эффективности воспитательно-го ресурса в деле предупреждения правонарушений несовершеннолетних и сохранения социального здоровья нации. Исторический подход к проблеме позволяет глубоко осмыслить закономерности развития теории и практики. Интерес к послереволюционному историческому периоду обусловлен тем, что в это время были заложены основы современной системы педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних. Комиссии о несовершеннолетних (Комонес) в качестве элемента системы являются предметом исследования данной статьи.

Целью нашего исследования стало изучение организационно-педагогических основ деятельности Комонес в 20-х годах XX века (на примере Витебской губернии).

Материал и методы. Материалом исследования послужили документы о Комонес из фондов Государственного архива Витебской области (декреты, постановления, циркуляры СНК; протоколы заседаний, отчёты, межведомственная переписка).

Основными методами исследования являются анализ архивных материалов и нормативных документов, научной литературы, а также обобщение, сопоставление и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Гуманистические идеи охраны детства и профилактики правонарушений несовершеннолетних были закреплены в целом ряде нормативных документов и воплощены через создание комплекса государственных органов центрального и местного уровня.

Декретом СНК РСФСР «О комиссиях для несовершеннолетних» от 14.01.1918 г. были отменены суды и тюремное заключение для несовершеннолетних и создан орган, заложивший основы предупредительного воспитательного подхода к проблеме детских правонарушений. По декрету «О делах несовершеннолетних, обвиняемых в общественно опасных действиях» от 4.03. 1920 г в состав Комонес как органа медико-педагогического воздействия на несовершеннолетних правонарушителей входили: председатель-педагог – представитель Окружного отдела народного образования; врач – представитель Окружного отдела здравоохранения, специалист по вопросам детской психопатологии и дефективности, работающий в приёмных и врачебно-наблюдательных пунктах; народный судья, представитель ЛКСМБ [1, 113]. Обследователь-воспитатель вводился в состав Комиссии для подробного рассмотрения дела несовершеннолетнего, выяснения причин и обстоятельств совершения им правонарушения, изучения среды, в которой воспитывался ребёнок, а также для подготовки заключения, где были указаны «желательные меры воздействия», и осуществления педагогического патронажа [2].

Ведению Комиссий подлежали дела о правонарушителях обоего пола в возрасте до 16 лет. Применялись следующие меры медико-педагогического воздействия: а) беседа, разъяснение, замечание, внушение; б) установление надзора, осуществляемого родителями или заменяющими их школьными работниками или воспитателями-обследователями; в) определение на работу с установлением надзора или без него; г) помещение несовершеннолетнего в школу или другое детское учреждение; д) отправка в целях наиболее рационального воздействия к родителям или родственникам или в детское учреждение другой волости; е) помещение в Институт социального перевоспитания. Также Комиссии пользовались правом признавать безуспешность применяемого медико-педагогического воздействия и передавать дело в соответствующие органы «в крайних случаях и лишь после всестороннего рассмотрения всех обстоятельств дела» [1, 113-114].

Осмысление вышеизложенного позволяет констатировать прогрессивное для того времени мышление законодателей: в основе создания Комонес лежали не карательные, а восстановительные воспитательно-профилактические идеи, основанные на гуманизме и индивидуальном подходе к ребёнку. Идея создания комиссий смешанного состава из юристов, педагогов и врачей в то время практиковалась в Европе, пользовалась признанием у западноевропейских и отечественных юристов, и вполне естественно, что в поисках новых форм охраны детства и юношества она была воспринята и Советской властью [1]. Как представляется, именно ювенальные суды, существовавшие в России до 1917 года, стали прообразом Комонес.

Анализ архивных документов Витебской губернии позволил проследить реализацию этих идей на практике. Комиссии создавались медленно, свои функции слабо понимали. В Витебском округе они были созданы во всех районах только к 1928 году [3, 148]. Работа комиссий осуществлялась в основном без оплаты, обследователей-воспитателей в штате не было [4]. Межведомственная связь центральных органов и местных комиссий была крайне слабой [1, 67].

Комиссии собирались нерегулярно, поэтому рассматривалось сразу большое количество дел (в среднем от 50 до 70) в формальном порядке. Большинство несовершеннолетних преступников (примерно 4/5 от общего количества) отпускались. По остальным делам комиссия «выносила постановление об окончании дела беседой, разъяснением, замечанием» либо передачей в Нарсуд [3; 5; 1]. Так, согласно протокола заседания комиссии о несовершеннолетних при Сенненском ОНО от 16/17.01.1923 г., одновременно рассматривалось 69 дел, накопившихся за три года. По 61 делу было принято решение «прекратить по амнистии в 5-ую годовщину Октябрьской революции». Причём под амнистию попадали как дела о мелких кражах (например, «железного крючка из Театра Карла Маркса», «конфет и папирос»), так и дела об ограблениях и убийствах [2, 5]. Таким образом, комиссии отказывались даже от применения мер медико-педагогического воздействия [3, 150].

Председатель Сенненского ОНО писал в Витгубкомиссию о том, что «в распоряжении УОНО нет совершенно средств и возможности организовать исправление детей и влиять на них воспитывающим образом. Поневоле приходится обращать этот орган в своеобразный детский суд. Нет совершенно никаких руководящих инструкций и разъяснений, поэтому приходится действовать по собственному ведению совести» [5, 4]. В отчёте Главсоцвосу председатель Бочейковской уездной комиссии указывал, что его работа заключается в принятии мер пресечения по изоляции несовершеннолетних [5, 9]. В заключении по результатам прокурорского обследования Городокской районной комиссии указывалось, что это учреждение не является педагогическим и имеет судебный характер [1, 36].

Заключение. На основании вышеизложенного можно заключить, что Комонес как орган педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних оказались недееспособными в силу массовой детской беспризорности, сложного социально-экономического положения в стране, незаинтересованности, некомпетентности и формализма в работе субъектов предупреждения.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что создание подобной гуманистической модели Комонес, основанной на отказе от наказания и направленной на решение коррекционно-воспитательных задач, явилось прогрессивным шагом на пути формирования системы педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Список литературы

1. Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Фонд 170. – Оп. 2. – Д. 179. Доклады и статистические сведения о деятельности Витебской окружной комиссии по делам несовершеннолетних; учётные карточки на беспризорных 1925 г.
2. ГАВО. – Фонд 170. – Оп. 1. – Д. 277. Циркуляры Наркомпроса БССР о мерах борьбы с детской беспризорностью; отчёт подотдела правовой защиты детей о работе за апрель-май 1924 г.
3. Соловьянов, А.П. Социальная защита несовершеннолетних в БССР (1921-1930 гг.) / А.П. Соловьянов. – Минск: Бел. навука, 2013. – 203 с.
4. ГАВО. – Фонд 246. – Оп. 1. – Д. 202. Постановление СНК, подписанное В.И. Лениным от 13 декабря 1919 года о согласовании функции Наркомпроса в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей; циркуляры, инструкции, положения Наркомпроса РСФСР о детской социальной инспекции и постановке работы детских учреждений и правовой защиты 1919-1923 гг.
5. ГАВО. – Фонд 246. – Оп. 1. – Д. 233. Отчёты и сведения о работе комиссий несовершеннолетних и опекунских частей унаобразов Витебской губернии 1923г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Объективная закономерность развития современной системы образования – ее динамичное совершенствование как инновационной образовательной инфраструктуры и среды. Учителя гимназий, лицеев и колледжей приобрели педагогический опыт, обеспечивающий позитивную динамику обученности и воспитанности школьников. Устойчивое повышение качества учебно-воспитательного процесса в значительной степени определяется применяемыми в обучении исследовательскими методиками и технологиями. Широкое распространение получили

творческие и учебно-исследовательские проекты, выполняемые учащимися. Учителя повышают свой уровень исследовательской подготовки в ходе самообразования и при обучении в магистратуре.

Цель исследования – выявление факторов и условий, обеспечивающих непрерывное формирование у будущих учителей готовности к исследовательской деятельности.

Материал и методы. В основу организации исследования и материала положен системный подход, направленный на формирование исследовательской компетентности у будущих учителей. Предмет исследования представлен в следующей логике: выявлены содержательно-процессуальные предпосылки развития исследовательской компетентности, рассмотрение сущности исследовательской компетентности дано в собственной системности и во взаимосвязи с понятиями «педагогическая культура», «педагогическое мастерство», «методологическая культура». Реализованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение научной литературы, логические методы, метод моделирования, анализ дипломных работ и магистерских диссертаций, подготовленных на кафедре педагогики Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Становление и развитие исследовательской компетентности реализуется на основе и во взаимодействии с формированием педагогической компетентности учителя. В педагогической науке существуют различные подходы к пониманию сущности педагогической компетентности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской). В педагогической науке существуют различные подходы к пониманию сущности педагогической компетентности. Н.В.Кузьмина в структуру профессиональной компетентности учителя включает пять её видов: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся; социально- психологическая компетентность в общении; дифференциально- психологическая компетентность в области мотивов, способностей, восприятия учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, выступает подход В.А. Сластенина, в котором педагогическая компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности.

Выявлению сущности педагогической компетентности и определению эффективных путей ее развития способствует установление характера ее связей с другими, прежде всего, сопряженными, понятиями. Педагогическая компетентность тесно связана с педагогической культурой и с педагогическим мастерством.

Педагогическая культура служит определяющей характеристикой профессионального качества педагогического труда. Являясь важным резервом идей, опыта и ценностей, педагогическая культура создает принципиально новые программы профессиональной деятельности. При этом статус идеалов и образцов педагогической культуры придаётся лишь тем результатам педагогической деятельности, которые отвечают критериям творчества, эффективности и новаторства.

Педагогическая культура формируется в ходе многопланового и длительного по времени обогащения личности педагогической теорией и овладения профессионально-педагогическим опытом. Она воплощается в содержании, средствах и результатах педагогической (теоретической и практической) деятельности.

Педагогическое мастерство представляет комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности (И.А. Зязюн). Его элементы: гуманистическая направленность личности; профессиональное знание (знание предмета, методики, педагогики и психологии); педагогические способности (коммуникативность, перцептивные способности, динамизм, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность); педагогическая техника (умение управлять собой, умение взаимодействовать).

Сформированность основ педагогической культуры и динамичное овладение педагогическим мастерством создают сущностные предпосылки для становления и развития методологической культуры у будущих исследователей. Методологическая культура, включающая два взаимосвязанных вида: методологическую культуру образовательно-воспитательной деятельности и методологическую культуру исследовательской деятельности. В научно-педагогической литературе методологическая культура рассматривается как личностно-профессиональная характеристика учёного. Сегодня методологическая культура исследовательской деятельности приобрела статус важной личностно-профессиональной характеристики

учителя. Это обусловлено диалектической сложностью современной социально-педагогической действительности, её многогранностью, многоуровневостью и противоречивостью. Данные характеристики являются доминирующими для образовательной среды учреждений системы образования. Весьма важным личностным качеством выступает владение учителем эффективными технологиями личностно-развивающего и дифференцированного обучения учащихся.

Два вида методологической культуры (образовательно-воспитательная и научно-педагогическая) непрерывно взаимодействуют. Это взаимодействие обусловлено рядом факторов. Так, их базовой основой выступает педагогическая культура, дифференцируемая на педагогическую культуру учителя, и коллектива учебного учреждения. Постоянно совершенствуемые информационные технологии усиливают возможности интенсификации образовательного процесса, но одновременно они обостряют ценность социально-профессиональных межсубъектных взаимодействий человека, его культуротворческих взаимосвязей.

Заключение. Формирование у студентов и магистрантов исследовательской компетентности выступает определяющим фактором творческого и инновационного развития личности. Подготовка к проведению педагогических исследований базируется на непрерывном профессионально-педагогическом развитии будущего учителя. Студентов и магистрантов необходимо включать в выполнение творческих и исследовательских проектов. Следует учитывать специфику целей деятельности на тех этапах личностного и социально-психологического развития, которые сензитивны к формированию предпосылок исследовательской компетентности как психологического новообразования. Так, на этапе получения общего образования важной задачей выступает интеллектуальное развитие учащихся и формирование их научного мировоззрения. На этапе обучения в университете приоритетной задачей является формирование основ педагогической культуры, умений и навыков теоретической и практической готовности к проведению педагогических исследований, а на этапе самостоятельной педагогической работы – динамичное профессионально-педагогическое развитие и непрерывное становление исследовательской компетентности.

ВОСПИТАТЬ ПАТРИОТА

*Г.С. Федьков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Потребность в воспитании гражданина, любящего свою Родину, свой народ, заботящегося о её благополучии и безопасности на современном этапе развития государства и школы не только насущна, но и закономерна. Их обусловленность связана с глубинными экономическими, социально-политическими и психологическими потребностями общества и государства.

Целью нашего исследования является подготовка студентов художественно-педагогических специальностей к воспитанию школьников средствами изобразительного искусства.

Материал и методы. Нами велось изучение учебно-воспитательного процесса на художественно-графическом факультете, в общеобразовательной школе (уроки изобразительного искусства), анализировалось содержание учебных программ по изобразительному искусству, научной и учебно-методической литературы по предмету.

Результаты и их обсуждение. Современной молодёжи, справедливо замечает В.В. Буткевич, навязываются приоритеты земных интересов над нравственными, а также над патриотическими ценностями и чувствами. Традиционные основы воспитания подменяются «более современными», западными. Христианские добродетели – общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда – развитием творческой эгоистической личности; целомудрие, воздержание, самоограничение – вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре – исключительным интересам к иностранным языкам и иностранным традициям. Патриотическое воспитание – это «... формирование патриотизма как интегративного качества личности, включающего в себе любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение государственной власти, государственной символики, символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление национальных чувств и культуры межнационального общения» [1, с. 21].

В этом определении, на наш взгляд, в свете происходящих событий в странах ближнего и дальнего зарубежья особенно существенно высказывание относительно воспитания у молодё-

жи уважения к государственной власти, государственной символике, символике других стран. Нам представляется, современный учитель изобразительного искусства должен уметь формировать у учащихся средствами преподаваемого предмета умение разбираться в политической ситуации в стране и за рубежом, способствовать освоению школьниками разнообразных положительных духовных ценностей.

К.И. Шик, на основании проведённого им исследования, приходит к выводу, что патриотические ценности, в системе ценностных ориентаций современной молодёжи Республики Беларусь, не занимают лидирующие позиции. А патриотическое воспитание в основном сводится к военно-патриотическому, что, по мнению исследователя, не совсем правильно, так как патриотизм включает в себя изучение национальной литературы, музыки, спорта и других достижений страны. В этой связи важно заинтересовать молодёжь новыми видами и формами патриотической воспитательной деятельности [2].

Проведенное нами изучение состояния патриотического воспитания школьников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных школах города Орши и Оршанского района показало, многие учащиеся не знают, что означает слово «патриот» и таковыми себя не считают (опрос школьников проводил магистрант Седов А).

Задачу патриотического воспитания в условиях занятий изобразительным искусством мы видим в культивировании в молодёжной среде любви к Родине, в приобщении подрастающего поколения к героическому прошлому страны, трудовым свершениям народа, деятельности, направленной на служение интересам своего Отечества. Особое место в нашей работе принадлежит формированию у студентов умений воспитывать у школьников бережное отношение к материальным и духовным ценностям этноса, его культуре, традициям, обычаям, пониманию подрастающими поколениями самоценности культуры каждого народа, проживающего в Республике Беларусь, чувство ответственности, чувство долга перед своим народом.

Формирование и укрепление чувственного отношения, любви к Отечеству способствует поддержанию стабильности в обществе. «Служение и преданность граждан родине, своему государству, - подчёркивает Л.В. Лойко, - консолидирует общество, служит фундаментом государственности, является гарантией национальной безопасности. ... Патриотизм стимулирует качество работы во всех отраслях народного хозяйства без различия форм собственности» [3, с. 8-9].

Как известно, патриотическое воспитание тесным образом связано с идеологическим. Упоминание об идеологии нередко вызывает в преподавательском корпусе неоднозначную реакцию. Это и настороженность, и ассоциации с тоталитарными режимами. Однако, они сами, как члены общества, являются носителями его традиций, культуры, духовного склада нации. Тем самым играют основную роль в формировании идеологии, выражающейся в законах, нормативных актах, программах государства, лозунгах и т. п. Государственные же институты лишь уточняют и закрепляют в законах то, что принято и признано обществом. Государственная идеология понимается в отечественной науке «... как совокупность (система) традиций, правил, законов, предпочтений. Преимуществ и ограничений, предопределяющих развитие общества и государства. ... официальная идеология это атрибут государственности, её духовная конституция» [3, с. 4-5].

Близким официальной идеологии по содержанию, утверждает Л.В. Лойко, представляется понятие «духовные ценности народа (нации)». Разница между которыми «... видится в том, что официальная идеология не только констатирует лучшие достижения нации, но и закрепляет их, а также стимулирует преодоление слабостей и отставаний» [3, с. 5].

Представляется важным проектировать и осуществлять подготовку будущих учителей изобразительного искусства к идеологическому воспитанию школьников на уроках изобразительного искусства на принципах объективности, вариативности, свободы выбора позиций и оценок воспитанниками в пределах общечеловеческих ценностей, руководствуясь интересами государства.

Заключение. Нами определены важнейшие задачи идеологического воспитания подрастающего поколения в процессе восприятия действительности, в том числе и природы, восприятия искусства, практической художественной деятельности. Это: формирование взглядов и убеждений, отражающих идеалы белорусского государства, национальное самосознание, уважения и любви к своей Родине, её историческому прошлому и настоящему; воспитание активной жизненной позиции, умение противостоять чуждым идеям и асоциальным проявлениям в молодёжной среде; доверия к своему государству, гордость за свою страну, желания жить и трудиться во имя её процветания.

Список литературы

1. Буткевич, В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений внешкольного воспитания и обучения /В.В. Буткевич. – Минск: Национальный институт образования, 2010. – 207 с.
2. Шик, К.И. Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь / К.И. Шик // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. Конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь, Меркурий, 2012. – С. 110 – 112.
3. Лойко, Л. В. О государственной идеологии и национальной идее /Л. В. Лойко. – Минск.: Амалфея, 2004. – 80 с.

ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

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

Среди вызовов современной эпохи (экологического, информационного, технологического, динамического, смена типов наследования культуры и т.д.) самые «жесткие»- мировоззренческий и нравственный, поскольку касаются человека, выбирающего пути и способы эволюционного процесса. Поэтому проблема развития духовности является актуальной во всем мире. Для систем образования эта проблема трансформируется в задачу воспитания духовных ценностей подрастающего поколения как основы мировоззренческой рефлексии и ответственного жизненного самоопределения.

Сензитивным периодом для развития духовных ценностей личности является подростковый возраст, поскольку именно в это время идет активный поиск ориентиров и способов, подкрепляющих социально-психологическое новообразование, чувство взрослости. Между тем в сложившейся практике развития аксиосферы подростков есть резервы. Как показали результаты проводимого автором исследования, у подростков преобладают дефицитарные потребности, проявляющиеся в стремлении к удовольствию, комфорту, материальным ценностям. Экзистенциальные потребности в саморазвитии и плодотворности занимают незначительное место. Опасность такого развития аксиосферы заключается в возможности формирования у подростков деструктивных социальных ориентаций, проявляющихся в бессмысленном времяпрепровождении, маргинализации, девиантном или деликвентном поведении.

Выявленные факты являются, на наш взгляд, следствием дисгармоничной реализации учреждениями образования своих основных функций – социализации и индивидуализации. Эффективное средство гармонизации данных функций – школьное художественное краеведение, которое позволит: 1) органично перевести ценности бытийного способа существования в статус развитых экзистенциальных потребностей подростков; 2) создать условия для освоения подростками норм социального бытия через различные виды, формы и способы творческого самовыражения. Таким образом, цель нашей статьи – раскрыть потенциал художественного краеведения, которое в своем содержании и способах деятельности несет мощный воспитательный потенциал в формировании экзистенциальных ценностей личности.

Материал и методы. Материалом послужили результаты исследования, проведенного на базе государственных учреждений образования г. Минска и г. Витебска. На предварительном этапе применялись *общетеоретические* (анализ философской, культурологической, социологической и психолого-педагогической литературы, изучение государственных нормативных документов) методы. На основном и заключительном этапах использовались *эмпирические* (анкетирование, беседы, наблюдения, констатирующий и формирующий эксперименты) и *статистические* методы обработки результатов исследования и качественного анализа экспериментальных данных.

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании духовные ценности связываются с включенностью взрослеющей личности в мир художественной культуры родного края и деятельность по ее освоению. Роль художественного краеведения в воспитании подрастающего поколения подчеркивается многими исследователями (Лихачев Д.С., Буткевич В.В., Полякова И.Ф., Торхова А.В. и др.). Традиционно при анализе воспитательного потенциала художественного краеведения выявляется определенное количество видов художественно-краеведческой деятельности (от трех до пяти и больше). Иначе говоря, за основу берется так называемый объективный подход, который сводится к формальной характеристике того, что может дать личности каждый вид художественно-краеведческой деятельности в отдельности. В результате складывается фрагментарное, несистематизированное, «лоскутное» представление о характеристиках воспитательного потенциала такого мощного педагогического средства, как художественное краеведение.

Нами исследуются возможности качественно иного подхода. Если в поисках оснований для характеристики воспитательного потенциала идти не от деятельности, а от личности и закономерностей становления ее духовных ценностей, то становится очевидным, что разделение художественного краеведения как целостной творческой активности личности по обособленным видам деятельности является относительным. Эффективность становления духовных ценностей личности зависит от того, насколько обеспечена активность всех подструктур личности, а точнее внутриличностных механизмов становления духовных ценностей, - пиковых переживаний, собственных побуждений и предпочтений, оценочной, смыслопоисковой, рефлексивной и другой активности. Тогда становится понятным, что в каждый момент воспитания необходимо комплексное использование потенциала всех видов художественно-краеведческой деятельности – познавательной, ценностно-ориентационной, поисково-исследовательской, творческой, рефлексивной, преобразующей и др. Поэтому в основу рассмотрения потенциала художественного краеведения в воспитании духовных ценностей подростков целесообразно закладывать не виды художественно-краеведческой деятельности, а механизм становления духовных ценностей личности.

С точки зрения герменевтики, пиковые – один из высших этапов формирования понимания. Пиковые переживания – моменты высшего счастья и свершения (А. Маслоу). Они характеризуются подлинным познанием, восприятием объекта культуры самого по себе, вне всего остального, как нечто уникального и единственного в своем роде. В контексте нашего исследования особо ценным является то, что во время пиковых переживаний подростки в наибольшей мере являются самими собой, более всего соответствуют своему подлинному «Я» и наиболее неповторимы. При таком подходе объект художественной культуры родного края непосредственно переживается субъектом, становится его конкретным внутренним опытом, и из общечеловеческой ценности превращается в личностную ценность, становится достоянием индивидуального сознания, живым участником смысловой сферы.

Условиями создания пиковых переживаний, по А. Маслоу, являются «интенсивные, вдохновляющие» события. Событийность приобщения подростков к художественному краеведению реализуется в «воспитательном пространстве». В частности, Д.Б. Григорьев «воспитательное пространство» рассматривает как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, в каждом из которых происходит ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, их событие. Воспитательное пространство создает подростку зону проявления его активности, в которой осуществляются различные виды художественно-краеведческой деятельности, удовлетворяющие требованиям совместности и участия в них воспитанника в качестве проектировщика и реализатора собственного замысла. Оно соотносено с педагогической действительностью «здесь и теперь», с непосредственным бытием субъекта в нем.

Событийность приобщения подростков к художественному краеведению в воспитательном пространстве представляет собой систему совместной художественно-краеведческой деятельности педагога и учеников на основе содействия, сознания, сотворчества, созерцания, сомнения, сопереживания способов совместного бытия, отражающих событийный характер постижения явлений художественной культуры. Содержание художественно-краеведческой деятельности становится событийным, если предоставляет школьнику духовное возвышение как в групповых, так и в индивидуальных по составу и экзистенциальных по содержанию воспитательных делах. Экзистенциальные по характеру воспитательные дела позволяют раскрыть учителю и ученику явление художественной культуры родного края как событие жизни человека, вызывающее сопереживание к изучаемому явлению культуры с позиции проживания его «здесь и теперь» (Григорьев Д.В.).

Превращая процесс общения подростков с художественной культурой родного края в событие, педагог, являясь субъектом данного процесса, помогает создать условия для перевода его в личностно значимое событие для них и создать ситуацию события участников события. Этому способствует создание учителем особой творческой атмосферы, организации продуктивного сотрудничества и диалога между собой субъектами воспитательного пространства. Способами организации такого процесса являются процедуры диалогического общения детей с педагогом и друг с другом, механизмы совместного проектирования и организации различных видов художественно-краеведческой деятельности, смыслополагания, рефлексии подростками результатов события и др. (Хусаинова А.А.). По мнению исследователей, подобное сотрудничество обеспечивает субъектам воспитательного пространства «поэтапное развитие своего духовного «Я» в форме внутреннего соотношения с самим собой, восхождения из своего единства во вне себя, возвращение своего другого к самому себе» (Айрапетова В.А.).

Подросток как субъект процесса приобщения к культурным ценностям имеет право свободного выбора содержания и форм деятельности. Для осуществления этого права необходимо, прежде всего, научить его способам и критериям данного выбора. Поэтому одной из основных функций учителя в этом процессе является управленческая, которая выполняет роль «путеводной нити» в мире культурных ценностей, делает приобщение подростков упорядоченно целенаправленным для удовлетворения потребностей и интересов; создает условия для самопознания и самореализации; обеспечивает взаимодействие и регулирование отношений, партнерское взаимодействие, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и принимаются индивидуальные решения. Эта функция реализуется в трех видах коммуникации: монологической (преобладают коммуникативные действия субъекта-организатора), диалогической (субъекты взаимодействуют и взаимно активны и инициативны), полилогической (многостороннее общение (Казакова Е.И)).

Заключение. Таким образом, в качестве оснований для выявления и реализации воспитательного потенциала художественного краеведения нами были избраны культурологический, феноменологический и деятельностный подходы. Культурологический подход нацеливает на воспитание у подростков представлений о себе как о субъектах и творцах духовной культуры. Деятельностный – предполагает овладение инструментом для этого, а именно – навыками самоопределения и самореализации в художественно-краеведческой деятельности. Феноменологический – ориентирует на активизацию у подростков внутриличностных механизмов становления духовных ценностей.

В рамках обозначенных подходов художественное краеведение рассматривается нами как событийное воспитательное пространство, которое аккумулирует в себе ценности бытийного способа существования, ориентирующие взрослеющую личность на развитие и реализацию своей плодотворности. Актуализация внутриличностных механизмов духовного становления позволяет ценностям, воплощенным в художественных произведениях (любовь, забота, гармония, творчество, мастерство, самосозидание и др.) стать достоянием личности.

Список литературы

1. Айрапетова, В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.А. Айрапетова. – СПб., 2005. – 184 с.
2. Григорьев, Д.Б. Создание воспитательного пространства : событийный подход / Д.Б. Григорьев //Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. ст. /Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования, Науч. центр соврем. проблем воспитания, Перм. обл. ин-т повышения квалификации работников образования ; сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев. – Пермь, 2001. – С. 66-76.
3. Маслоу, А. Психология бытия /А. Маслоу ; пер. с англ. О.О. Чистякова. – М : Рефл-бук ; Киев ; Ваклер, 1997. – 304 с.
4. Торхова, А.В. Художественное краеведение в воспитании школьников : пособие для педагогов /А.В. Торхова. – Минск : Беларусь, 2000. – 124 с.

ОПЫТ РАБОТЫ ПО СОСТАВЛЕНИЮ И РЕШЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

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

В концепции образования ведущая роль отводится активным методам и формам обучения: проблемным методам, эксперименту, ролевым играм и т.д. К числу активных методов обучения относится и решение задач. В содержании курса экологии можно выделить следующие основные группы экологических задач: 1) задачи, в основе которых лежат собственно экологические законы и понятия, позволяющие раскрыть функционирование природных систем (экологические факторы, биогеохимический круговорот, закономерности протекания реакций и т.д.); 2) задачи, в основе которых лежат экологические понятия, позволяющие обозначить экологические проблемы, связанные с ухудшением качества окружающей природной среды в результате ее загрязнения химическими соединениями (парниковый эффект, фотохимический смог, озоновый экран земли, кислотные дожди, экологические ловушки, выхлопы автотранспорта, воздействие химического компонента абиотического фактора на живые организмы и т.д.); 3) задачи, в основе которых лежат природоохранные понятия, позволяющие отразить вопросы регулирования природной среды [1].

Цель статьи – анализ работы по составлению и решению экологических задач.

Материал и методы. Материалом работы послужили данные наблюдений, полученные на полевых учебных практиках на протяжении 2011-2014гг. В ходе работы использованы методы наблюдения, в том числе и в полевых условиях; метод анализа; методы составления задач.

Результаты и их обсуждение. Наблюдая на полевой практике со студентами за белыми аистами, мы стали свидетелями того, как один из “родителей” расправился с аистенком, расклевав ему голову. Аистенок погиб. Наблюдали также как кормят аисты своих птенцов, разложив пищу по краю всего гнезда. Как перед полетом за 10-12 дней родители перестают кормить птенцов, вынуждая их покинуть гнездо, т.е. взлететь.

Задача. В гнезде аистов пять птенцов, но через несколько дней одного аистенка убили “родители”. Родители кормят детенышей раскладывая пищу по краю гнезда, перед вылетом из гнезда аистят перестают кормить. Почему? **Ответ.** Избавление от слабого птенца, обуза при перелетах. При другом способе кормления еда могла упасть мимо рта, ведь клювы большие. Птенцы худеют, теряют в весе и очень голодны, они выпрыгивают из гнезда.

Весной можно увидеть как пчелы-галикты устраивают свои норки в твердой земле, где нечего бояться обвалов. Селятся они не поодиночке, а поселениями, число членов которых очень различно и доходит иногда до ста в одном поселке. Но при этом у всякого насекомого свое отдельное жилище, только вход во все ячейки – общий. Устройство норок начинается в апреле, и все бывает готово к маю. Когда наступает веселый, ясный май, мы можем увидеть, как они садятся на свои бугорки, все испачканные в желтую цветень.

Задача: Муравьи *Tetramorim caespitum* охотятся на пчел-галиктов. Но муравьи летать не умеют. Поэтому они выбирают тех пчел, которые охраняют входы в свои норки. Пчела сидит внутри, и добраться муравьям до нее крайне сложно. Тем более что покидать свое место пчела не хочет. Вот если бы выманить пчелу! Тогда бы муравьи «были довольны». Кстати, муравьям это удастся. А каким образом? **Решение 1.** Муравьи охотятся на пчел-галиктов, охраняющих входы в норки, бомбардируя их мелкими камушками. Без этого пчелу, закрывающую отверстие своей «бронированной» головой, никак не выманишь. Такая наглость злит пчелу, и, потеряв терпение, пчела выходит из норки. Тут на нее набрасывается орда муравьев. **Решение 2.** Муравьи подкапывают норки под входом и оказываются за спиной у пчелы. От испуга пчела выбегает из норки и становится легкой добычей для поджидающих ее муравьев. **Решение 3.** Приносят ей цветы и прячутся за ними. **Решение 4.** Делают дорожку из капелек нектара. Если пчела голодная, то она, съедая нектар, сама того не заметив, выберется из норки, тут-то они на нее и нападут всей оравой! Но вряд ли пчела станет сторожить вход, предварительно не покушав. **Решение 5.** Залить вход водой! Она не захочет утонуть, поэтому вылезет из норки.

Исследуя лесные биоценозы, мы постоянно встречали березу, отсюда и **задача.** А знаете, почему её ствол даже в сильную жару на солнце не нагревается? **Ответ.** Так как кора очень тонкая, то она легко бы подвергалась ожогам. А белый цвет отражает солнечные лучи. Или еще: как известно, кукушка не вьет гнезда и не высиживает птенцов. **Задача.** Что заставляет кукушку бросать своих детей? **Ответ.** За сезон кукушка откладывает 25-30 яиц (по 2-3 яйца в неделю). Птенцы выводятся постепенно. Значит, когда вылупится первый птенец, его нужно кормить, летая за кормом. Оставшиеся яйца погибнут без тепла и защиты.

А однажды мы увидели странное зрелище: по муравейнику прыгал дрозд. Он разгребал верх муравьиной кучи, но не клевал муравьев. Дрозд вытянул крылья и так сидел минут 10. Позже на это место прилетела сойка, потом скворец, потом трясогузка. **Задача.** Почему едва ли не половина всех местных птиц прилетает на муравейник? **Ответ.** Птицы освобождаются от паразитов. Муравьи быстро вычесывают всех паразитов и опрыскивают птиц остро пахнущей муравьиной кислотой.

Заключение. В данной работе представлены варианты экологических задач, составленных на основе полевых наблюдений. Рассмотрены задачи с одним, двумя и более вариантами решений. При решении экологических задач раскрывается взаимосвязь и взаимозависимость между биологическими системами разного уровня организации, а также с окружающей средой. Решение задач дает возможность реализовать учебные задачи. Предлагаются задачи разного уровня характера, учитывается скорость в решении задач и степень сложности. Экологические задачи объясняют не только суть явления, но и установление взаимосвязи между явлениями, выявления закономерностей, вырабатываются собственные взгляды. При решении познавательных задач развивается любознательность, наблюдательность, интерес.

Список литературы

1. Колчанова, Л.В. Решение задач с экологическим содержанием. Л.В. Колчанова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Естественные науки. – 2010. – № 3. – С.143–146.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*И.А. Шарапова, Н.И. Бумаженко, О.В. Данич, С.А. Карташев
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Принципиально важным направлением социальной политики в Республике Беларусь является инвестирование в развитие человека, прежде всего, в образование, которое способно обеспечить конкурентоспособность нашей страны в глобализированном мире. В связи с этим начато обновление содержания образования и предпринимаются усилия по повышению его качества. Анализ образовательной деятельности вузов педагогического профиля выявил противоречие между требованиями международных стандартов профессионального образования, диктующих увеличение количества часов практической подготовки, изменение характера и содержания учебно-производственных практик в вузе, более тесной связи образования с практикой, и традиционными подходами к организации практической подготовки студентов, которая уже не обеспечивает необходимый уровень развития профессиональных умений будущих педагогов.

Вышеизложенное определило цель нашего исследования: анализ существующего содержания и методики практической подготовки студентов педагогического факультета, направленной на формирование профессиональных умений в процессе обучения в вузе.

Материал и методы. Материалом исследования послужил практический опыт работы педагогического факультета по подготовке конкурентоспособного специалиста. Методологической основой послужил диалектический метод научного познания и системный подход. В ходе исследования использовались такие методы и приемы, как научная абстракция, методы анализа, синтеза, группировки, аналогии и др.

Результаты и их обсуждение. Специфической особенностью работы учителя начальных классов является многопредметность. В отличие от учителей - однопредметников он должен владеть многими методиками. Все это требует более пристального внимания к практической подготовке учителя начальных классов. Очевидно, что формирование специалиста необходимого уровня возможно при использовании преимущественно активных форм и методов обучения. Активные формы обучения студентов достаточно давно стали основными в процессе преподавания методик начальной школы.

Так, например, стало привычным мультимедийное сопровождение большинства лекционных занятий, также введена в практику преподавания методик начального обучения обязательная подготовка студентами собственных мультимедийных презентаций, их защита и апробация в период производственной практики. Кроме того, активно используется технология проблемного обучения и педагогических мастерских.

Положительным моментом в организации учебно-воспитательного процесса на факультете является налаженная междисциплинарная связь. Так, например, студенты на практических и лабораторных занятиях по методике трудового обучения и изобразительного искусства получают возможность готовить наглядно-иллюстративный материал по всем дисциплинам начальной школы. Это позволило сформировать и постоянно обновлять предметно-развивающую среду в субъектах УНКЦ (ГУО «ДЦРР № 2 г. Витебска», «Средняя школа №45 г. Витебска») и других учреждениях образования.

Приоритетным направлением в филологическом образовании студентов факультета определено формирование культуры речевого поведения, языковой грамотности и способности к продуктивному общению и сотрудничеству. Поэтому студенты являются организаторами и участниками и постоянно действующих семинаров «Коммуникативная культура современного педагога», проводимых на базе ГУО «ДЦРР № 2 г. Витебска», «Гимназия №6 г. Витебска».

Важнейшим условием качественной подготовки конкурентоспособного специалиста является практический опыт работы самого наставника. Ценно то, что большинство пришло в вуз из школы.

Основной технологией подготовки педагогов-дефектологов кафедрой коррекционной работы избрано педагогическое моделирование. Доцентами кафедры разработан алгоритм данной технологии обучения: анализ будущей профессиональной деятельности; определение степени базовой подготовки студентов; выработку целевых установок будущего специалиста; отбор и структурирование содержания обучения; выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения; конструирование учебных элементов, дидактических материалов,

мотивационных ситуаций; разработку структуры и содержания учебных занятий; планирование самостоятельной работы; проектирование контролирующих процедур для каждого уровня обучения; реализацию их в учебном процессе и коррекцию в соответствии с полученными результатами. Данный подход отражен в оформлении обучающих курсов в системе Moodle по дисциплинам, закрепленным за кафедрой.

Профессиональная компетентность будущих учителей-дефектологов предполагает не только совокупность знаний, умений и навыков, но и развитые способности выявлять связи между теоретическими знаниями и профессиональной практикой, готовность и способность решать профессиональные задачи в социально и личностно значимой деятельности. Выработка практических навыков будущих дефектологов происходит в процессе учебных и производственных практик, которые проводятся на базе учебно-научно-консультационного центра. Результаты практической деятельности находят отражение в результатах конкурса на лучшего студента-практиканта. Важна оценочная функция конкурса, где каждый вид практической деятельности анализируется в соответствии с критериями и показателями оценки (самооценки) профессиональной деятельности.

Результатом работы со студентами являются их победы в Республиканской (с международным участием) олимпиаде по коррекционной педагогике и специальной психологии, Республиканском конкурсе научных студенческих работ. Практические наработки студентов находят отражение в научных публикациях и актах внедрения в учебный процесс учреждений специального образования, а также ВГУ имени П.М. Машерова, волонтерском движении, участии в конкурсе профессионального мастерства «Сердце отдаю детям».

В системе подготовки педагога-музыканта востребован не просто воспитатель или предметник-урокодаватель, а педагог-исследователь, педагог-психолог, педагог-технолог. Эти качества специалиста могут развиваться во время обучения в ВУЗе в творческой атмосфере технологично организованного образовательного процесса. Он включает практическую работу на базах школ, где студенты активно занимаются научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной, инновационной деятельностью. Не случайно одной из баз производственной педагогической практики студентов выбрана ГУО «Гимназия №8 г. Витебска», которая являлась базой 32 дипломных и 9 магистерских работ. Здесь студенты принимают активное участие в работе кружка музыкально-эстетического воспитания (руководитель канд. пед. наук, доцент Карташев С.А.), изучают опыт работы учителя высшей категории Карташевой С.Г., вокальной студии «Созвучие», систему внеклассной работы музыкального воспитания детей и подростков. В студии звукозаписи студенты-практиканты под руководством доцентов Карташева С.А. и Доморацкого В.А. получают возможность отрабатывать все самые сложные операции (запись, редактирование, сведение фонограмм) в процессе подготовки уроков музыки и внеклассных мероприятий.

Заключение. Таким образом, формирование профессиональных компетенций студентов педагогического факультета осуществляется с учетом подготовки профильных специалистов. Однако в этом процессе прослеживается общая тенденция обновления содержания учебного процесса, изменения форм и методов обучения в сторону их активизации и усиления инновационной деятельности, пересмотра организации учебных и производственных практик, их модернизации с усилением практического компонента и налаживания более тесных связей с учреждениями образования различных типов.

ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕВУШЕК ПЕРВОГО КУРСА КОЛЛЕДЖА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Е.В. Шкетик
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблема развития творческой личности в настоящее время является весьма актуальной. Это связано, во-первых, с потребностями общества, необходимостью выдвижения новых идей, поиском эффективных стратегий в развитии отношений в системах «человек-человек», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ», во-вторых, с процессами гуманизации образования, где ценностью является человек, его способности, умения реализоваться в современном мире. Творческая личность всегда будет востребованной в обществе.

«Традиционно под творчеством понимается деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество неизменно предполагает творца, который соответственно выступает субъектом творческой деятельности» [1, с.8].

Творчество является процессом, имеющим определенную специфику, представляет собой преобразования чего-либо, создание нового, получение результатов, которые являются субъективно и объективно значимыми. Субъективной детерминантой творчества является креативность, которая представляет собой интегративное, многомерное психическое образование, комплекс интеллектуальных, личностных особенностей человека, его внутренний ресурс, которые способствуют самостоятельному выдвижению, генерированию большого количества оригинальных идей и нестандартных решений.

Креативность, как своеобразный внутренний ресурс, можно определить как некий комплекс, совокупность личностных и интеллектуальных особенностей человека, которые помогают, способствуют выдвижению большого количества вариантов решения каких-либо задач, ситуаций, уход от «шаблонности». Одна из динамических характеристик креативности – способность к преобразованиям. Креативность относится к общим способностям, отражает расположенность человека к созданию некоего нового, оригинального продукта в разных сферах своей деятельности. Многими психологами креативность рассматривается как высшее проявление феномена человека, а также как одна из составляющих его духовной и личностной зрелости. Креативность – это интегративное свойство личности, которое с такими чертами, как инициативность, находчивость, эмоциональность, независимость. Понятие креативности связано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей что-либо качественно новое [3].

Цель данной статьи – изучение креативности у девушек первого курса УО «Витебский государственный индустриально-технологический колледж».

Материал и методы. Для изучения креативности был использован «Опросник креативности Джонсона» (адаптированный). Опросник креативности обращает внимание на элементы, которые связаны с творческим выражением самого себя. Опросник состоит из характеристик творческого мышления, поведения. Каждый пункт оценивается на основе наблюдений эксперта (наблюдателя) за социальными взаимодействиями интересующего нас лица в данной окружающей среде. Опросник позволяет провести как самооценку учащимися старшего школьного возраста, так и экспертную оценку креативности другими лицами: учителями, родителями, одноклассниками. Опросник креативности состоит из восьми пунктов характеристик творческого мышления, поведения [4].

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось на базе УО «Витебский государственный индустриально-технологический колледж». В исследовании принимали участие 56 девушек первого курса, обучающихся по специальностям «Технология производства швейных изделий», «Парикмахерское искусство и декоративная косметика», получающих квалификации «Швея», «Парикмахер», «Мастер по маникюру», «Мастер по педикюру».

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты: большинство учащихся (43%) (средний уровень) способны иногда проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение), воздержаться от принятия пришедшей в голову типичной, общепринятой идеи, выдвигать различные варианты и выбирать наилучший, демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы, проявлять воображение, чувство юмора, предлагать дополнительные идеи, версии, решения, окружать тонкие, неопределенные сложные особенности окружающего мира; 36% учащихся (высокий уровень) способны часто проявлять указанные характеристики; 14 % учащихся проявляют очень высокий уровень креативности, способны постоянно проявлять уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение, независимость, оригинальность, изобретательность, продуктивность, воображение, способность к конструированию, находчивость, изобретательность, разработанность, гибкость, беглость, чувствительность к проблеме, даже предпочтение сложностей. Всего четыре девушки (7%) показали низкий уровень креативности.

Развитию креативности учащихся средних специальных учебных заведений необходимо уделять более пристальное внимание, поддерживать процесс самовыражения учащихся, а также их творческую активность.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что проблема креативности является широкомасштабной темой, изучение которой связано с решением вопросов о творческих качествах личности,

творческом мышлении, творческом процессе, а также творческой деятельности и творческом потенциале. Креативность проявляется при решении бытовых, коммуникативных, профессиональных проблем, которые встречаются в повседневной жизни человека [2].

Заключение. Креативность в настоящее время является неотъемлемой составляющей жизнедеятельности каждого человека, особенностью студентов, учащихся. Бесспорным является то, что креативный человек открыт новому опыту, готов к постоянному саморазвитию, способен отказаться от существующих стереотипов, генерировать разнообразные нестандартные подходы к решению чего-либо. Если выпускник любого учреждения образования обладает данными качествами, то, несомненно, он будет востребованным в новых социально-экономических условиях на рынке труда.

Список литературы

1. Гусев, Ю.А. Феномен творчества: теоретико-методологические материалы / Ю.А.Гусев, П.Г.Мартысюк. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 116 с.
2. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект / И.А.Малахова. – Минск: Белорусский государственный университет культуры и искусств, 2006. – 325 с.
3. Психологическая диагностика: Учебное пособие. / Под редакцией М. К. Акимовой – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
4. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

М.Е. Шмуракова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Процесс формирования личности будущего специалиста, соответствующей структуры мотивов идет с первых дней пребывания студента в вузе. Однако эффективность его может быть различной. Многое зависит от того насколько быстро и успешно вчерашний абитуриент преодолевает те трудности, с которыми он неизбежно сталкивается, попадая в новую для него ситуацию в вузе. Новизна обучения в вузе состоит в том, что здесь используются иные, чем в школе, формы и методы организации учебного процесса – подача нового материала, контроль, отчетность и т.д. При обучении в вузе студент должен проявлять гораздо больше самостоятельности, умения правильно организовать работу, учитывать и распределять время и т.д.

Одним из путей обеспечивающих быстрое и успешное преодоление трудностей адаптации к вузу является целенаправленное формирование позитивных учебных мотивов. Следует отметить, что вопросы мотивации учебной деятельности студентов изучены в настоящее время недостаточно. Известно, что в процессе адаптации к вузу происходит не просто приспособление старой структуры учебных мотивов к новым требованиям, но и их коренная перестройка.

В исследованиях посвященных изучению мотивации учебной деятельности студентов установлено, что учебная деятельность может побуждаться сразу несколькими мотивами. Однако, всегда при этом выделяют мотив, занимающий доминирующее положение. Доминирующий мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение, выполняя функцию дополнительных стимуляторов учебы. В процессе обучения нередко происходит смена доминирующего мотива: ранее подчиненный мотив может стать доминирующим и смыслообразующим. Подобные явления связаны с перестройкой учебной деятельности, изменением отношения к ней.

Цель данной работы – изучение факторов, определяющих успешность деятельности и личностного развития различных категорий учащихся и студентов.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован опросник определения мотивационных особенностей (PRF форма Д.Джексона, модификация И.М. Кондакова). Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$). В исследовании приняли участие 99 студентов первого курса.

Результаты и их обсуждение. Исследование позволило выявить доминирующую реально действующую мотивацию, свойственную студентам первого курса. В соответствии с доминирующей мотивацией, студенты были разделены на 4 группы:

- студенты с доминированием широких социальных мотивов;
- студенты с доминирующими познавательными мотивами и мотивами самосовершенствования;
- студенты с различными видами узкосоциальной (или микросоциальной мотивации);
- студенты с доминированием мотива достижения.

Широкие социальные мотивы, познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования и мотив достижения рассматриваются, как позитивные учебные мотивы, оказывающие наибольшее влияние на академическую успеваемость студента. Согласно проведенному исследованию только у 51% студентов первого курса данная мотивация является доминирующей. Следует отметить, что 23% студентов первого курса имеют высокие значения по фактору поисковая активность, в который входят потребность в достижении, выдержка или настойчивость и общая заинтересованность.

Большой по численному составу является группа студентов с доминированием узкосоциальных мотивов. Она включает в себя 49% студентов, принявших участие в исследовании. Узкосоциальные мотивы являются внешними по отношению к учебной деятельности и содержательно с учебной деятельностью не связаны. Все виды узкосоциальной мотивации связаны с общением и завоеванием достаточно высокого социального статуса в группе. Реально действующая узкосоциальная мотивация может в ряде случаев поддерживать учебную, объединяться с ней, образовывать как бы внутренний слой мотивации. Тогда имеющаяся у студента структура учебных целей эффективно направляет учебную деятельность. Однако узкосоциальные мотивы во многих жизненных случаях не поддерживают, а вступают в конфликт с учебной мотивацией и, естественно, побеждают в таком конфликте, поскольку являются реально действующими и смыслообразующими. В этом случае на первый план выдвигаются уже не учебные цели, а цели досуга. Отсюда неровность и нестабильность в учебе, которая характерна студентам данной группы: периоды систематической учебы чередуются у них со срывами. Из узкосоциальных мотивов у студентов доминирующими являются: потребность в общении (у 56% студентов данная потребность занимает ведущее место в структуре мотивации); потребность в социальном одобрении, которая проявляется в стремлении студента расположить к себе окружающих, получить общественное признание (у 39% студентов данная потребность занимает ведущее место в структуре мотивации);

На наш взгляд подобная ситуация связана с тем, что несмотря на высокую потребность в общении, у студентов не сформированы в достаточной степени навыки общения, и вследствие этого данная потребность не может быть в полной мере реализована в деятельности.

Заключение. Выраженность отдельных составляющих мотивации в существенной степени определяется особенностями образовательной среды, в которой важнейшими факторами выступают поддержка преподавателем потребностей в саморазвитии, особенности содержания и методов обучения, особенности критериев, используемых при оценивании деятельности студентов.

В процессе формирования познавательной мотивации необходимо учитывать особенности личности студентов, для которых важны мотивы самоутверждения, общения, получения общественного признания. Необходимо оптимизировать учебный процесс, создавая ситуации успеха, особенно на первых этапах обучения в вузе и во время стрессовых ситуаций (сессия, экзамены, начало учебного года).

Полученные в исследовании результаты подтверждают, что процесс формирования целостной структуры целей и развития мотивов учебной деятельности является важным фактором профессиональной подготовки. Необходимо целенаправленно формировать позитивные учебные мотивы познавательные, профессиональные, широкие социальные. Систематическая актуализация познавательной мотивации в учебном процессе способствует ее развитию и закреплению, переходу из латентного состояния на уровень реального действующей.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. - Издательство: МГУ, 1971. - 147 с.
2. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд, - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен СПб. – М.: Питер–Смысл, 2003. - 860с.
4. Гордеева, Т.О. Вклад личностного потенциала в академические достижения / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. - С. 642–668.
5. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие/ Т.О. Гордеева, О.А.Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. - № 1. - С. 35-45.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

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

Региональный подход к развитию педагогического образования был определен в качестве одного из основных условий его конструктивного преобразования еще в 2000-м году – с принятием «Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь». Концепция рассматривала регионализацию в качестве важного направления совершенствования системы управления педагогическим образованием. Действительно, региональный подход в управлении образованием дает ряд существенных преимуществ. Во-первых, он позволяет оперативно реагировать на потребности рынка труда и спрос на образовательные услуги в каждом конкретном областном образовании. Во-вторых, дает возможность создать оптимальные условия обучающимся для получения образования на различных уровнях непосредственно в своем регионе, что, в свою очередь, позволяет удерживать специалистов в пределах административно-территориального образования. Изучение и аккумуляция регионального опыта функционирования систем непрерывного педагогического образования будет способствовать дальнейшему его развитию. Вышеназванное актуализирует тему исследования.

Цель исследования – проведение сравнительного анализа систем регионального основного педагогического образования в областных образованиях республики.

Материал и методы. Материалом исследования послужили данные государственной статистической отчетности в области образования.

Использованы общенаучные методы теоретического исследования. Для выделения отдельных признаков, свойств и качеств объекта исследования был применен метод анализа. С целью смыслового соединения, систематизации различных сторон исследуемого явления использован метод синтеза. В основу суждений о сходстве и различии исследованных признаков положен метод сравнения. Для выделения и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений использован метод обобщения. В основу выводов исследования положен метод индукции.

Результаты и их обсуждение. Говоря о современной системе образования того или иного региона Республики Беларусь, считаем необходимым отметить территориальную и культурную близость областей друг к другу и к образовательному центру. К тому же, белорусские областные образования достаточно однородны по своим социально-демографическим характеристикам. И, хотя численность и демографический состав населения по областям в определенной степени отличаются, потребность в педагогических кадрах вполне сопоставима от региона к региону.

В качестве признаков, характеризующих систему основного непрерывного педагогического образования регионов, в данном исследовании нами были выбраны следующие: 1) организационная структура основного педагогического образования; 2) состав педагогических специальностей высшего образования, интегрированного со средним специальным; 3) количество обучающихся по педагогическим специальностям среднего специального и высшего педагогического образования.

Структура основного педагогического образования Брестской, Витебской, Гродненской и Могилевской областей аналогична. Региональная система непрерывного педагогического образования выстраивается вокруг классического университета, расположенного в областном центре. В качестве структурных подразделений в состав университета включены колледжи, осуществляющие подготовку педагогических кадров со средним специальным образованием. Кроме головных университетов в Брестской и Витебской областях функционируют классические университеты, расположенные в крупных районных центрах. В Гомельской же области система непрерывного педагогического образования представлена классическим и профильным университетами и тремя государственными колледжами, сохранившими свою структурную самостоятельность.

К сожалению, состав педагогических специальностей с сокращенным сроком обучения в регионах не слишком широк, и, как правило, ограничивается специальностями «Дошкольное образование», «Начальное образование» и «Физическая культура». Наибольшим разнообразием в реализации образовательных программ высшего образования, интегрированного со средним специальным, отличается Гомельская область, где, кроме вышеуказанных, осуществляется под-

готовка по специальностям «Иностранный язык (английский, немецкий)», «Профессиональное обучение (по направлениям специальности)», а также по условно педагогической специальности «Белорусская филология (литературно-редакционная деятельность)».

Как видно из приведенных в таблице 1 данных государственной статистической отчетности [1, 140-144; 2, 146-150; 3, 143-146; 4, 147-151; 5, 140-143], наибольшее количество студентов по педагогическим специальностям обучается в Брестской и Гомельской областях. По количеству обучающихся на уровне среднего специального педагогического образования с примерно одинаковыми показателями лидируют Гродненская и Гомельская области. Общая же доля обучающихся по педагогическим специальностям на уровнях среднего специального и высшего образования в Гомельской области значительно превышает показатели других областных образований Республики Беларусь.

Таблица 1 – Численность обучающихся по педагогическим специальностям в разрезе областей (по данным 2013/2014 учебного года)

Область	Среднее специальное образование		Высшее образование	
	Численность учащихся педагогических специальностей	Доля численности учащихся по педагогическим специальностям в общей численности учащихся	Численность студентов педагогических специальностей	Доля численности студентов педагогических специальностей в общей численности студентов
Брестская	611	3,3%	5930	18,2%
Витебская	917	5,0%	3966	9,4%
Гомельская	1764	9,2%	8047	16,9%
Гродненская	1525	9,7%	2828	9,7%
Могилевская	445	2,8%	4642	12,9%

Заключение. Система непрерывного педагогического образования Республики Беларусь не имеет ярко выраженных региональных особенностей, что связано с территориальной и культурной близостью областных образований. При этом определенным своеобразием организационной структуры педагогического образования отличается Гомельская область, где для выпускников педагогических специальностей колледжей созданы наиболее благоприятные условия для продолжения обучения на уровне высшего образования, что выражается в широком спектре педагогических специальностей с сокращенным сроком обучения. Считаем данное обстоятельство каузальным в отношении лидерства Гомельской области по количеству обучающихся по педагогическим специальностям.

Список литературы

1. Статистический ежегодник Брестской области, 2014 : Статистический сборник / Главное статистическое управление Брестской области / редкол. : Г.Н. Хвалько [и др.]. – Брест, 2014. – 453 с.
2. Статистический ежегодник Витебской области, 2014 : Статистический сборник / Главное статистическое управление Витебской области / редкол. : Ю.И. Москалев [и др.]. – Витебск, 2014. – 464 с.
3. Статистический ежегодник Гомельской области, 2014 : Статистический сборник / Главное статистическое управление Гомельской области / Ответственный за выпуск Н.С. Мелешко. – Гомель, 2014. – 454 с.
4. Статистический ежегодник Гродненской области, 2014 : Статистический сборник / Главное статистическое управление Гродненской области / редкол. : Л.С. Щирая [и др.]. – Гродно, 2014. – 465 с.
5. Статистический ежегодник Могилевской области, 2014 Статистический сборник / Главное статистическое управление Могилевской области / редкол. : В.В. Берестов [и др.]. – Могилев, 2014. – 449 с.

**МЕСТО СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

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

Государственная социальная политика в отношении семьи и детей является стержнем дальнейшего устойчивого развития страны и определяет ее будущее. Важнейшими направлениями государственной социальной политики в отношении семьи и детей являются: укрепление и поддержка семьи, формирование престижа сплоченной семьи в обществе, повышение ее воспитательного потенциала и ответственности родителей за воспитание и благополучие детей; активизация работы по подготовке молодежи к семейной жизни в контексте решения актуальных задач демографической безопасности; повышение качества жизни семей с детьми на основе усиления государственной поддержки и развития внутренних ресурсов семьи в целях обеспечения наилучших условий для развития и становления детей, социального благополучия всех ее членов; профилактике домашнего насилия и жестокости по отношению к детям, анализ причин и последствий этого явления.

По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, в 2014 году по сравнению с 2013 годом количество зарегистрированных браков в стране уменьшилось на 3,7% (83 942 брака в 2014 г. и 87 127 браков в 2013 году). В 2014 году на 1 000 человек населения приходилось 3,7% разводов (34 864), в 2013 году – 3,8% (36 105 разводов).

Молодые люди стали вступать в первый брак в более позднем возрасте. Средний возраст вступления в первый брак для женщин составил 24,4 лет, для мужчин – 26,5 лет (10 лет назад, соответственно, 22,7 и 24,9 года). В связи с этим, воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников на основе гармоничного сочетания духовных ценностей и нравственных ориентиров, характерных для белорусской культуры, – одна из приоритетных задач, поставленных сегодня государством и обществом перед педагогической наукой и практикой.

Цель статьи – проанализировать место семейно-брачных отношений в системе ценностных предпочтений старшеклассников.

Материал и методы. Для решения поставленных задач нами была разработана анкета для старшеклассников, позволяющая определить место семейно-брачных отношений в системе ценностных предпочтений респондентов. Были опрошены учащиеся 10-11 классов ГУО «Средняя школа № 28 г. Витебска». Всего было опрошено 80 старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет. Из них 35 девушек, 45 юношей.

Результаты и их обсуждение. Анализ ответов респондентов показал, что 50% из них считают, что семью следует создавать в возрасте 24 – 30 лет, 36% – в 21 – 23 года. Как видно, большинство старшеклассников стремится к созданию семьи в возрасте старше 24 лет. Вероятно, это связано с традициями современного общества, в котором приоритетным является получение высшего образования, карьера, а затем и создание семьи.

Разговоры о браке и семье в среде сверстников ведутся редко (36% опрошенных). Возможно, это связано с возрастными особенностями старшеклассников, которые в большинстве своем еще не задумываются над вопросами создания семьи и брака.

К добрачным половым связям безразлично относятся 46% респондентов, 28% относятся к данному явлению отрицательно (причем, одинаково как девушки, так и юноши), а 26% – положительно.

В том, что в брак вступать нужно только один раз, уверены 38% респондентов, вместе с тем, 32% утверждают, что к разводу может прийти каждая семья. Такая категория людей, создавая семью, уже изначально не уверена в ее прочности.

Мнения о том, кто должен быть главой семьи разделились следующим образом: 56% опрошенных считают, что супруги должны разделять ответственность между собой, 40% – муж, 4% – жена.

Для 36% учащихся родители являются идеалом супругов. Перенять опыт семейных отношений у своих родителей хотели бы 24% респондентов, 54% – частично. Родительские взаи-

многоотношения являются для детей наглядным и самым главным уроком семейной жизни, и во многом определяют их установки на выбор будущего супруга(и). К сожалению, для большинства опрошенных, родители не являются идеалом супружеской пары.

Старшеклассники считают, что наиболее важным и значимым для семьи является материальный достаток (32%, большинство из них юноши), на втором месте любовь (30%). Это говорит о том, что в семейных отношениях современная молодежь на первое место ставит не семейные ценности, такие как любовь, дружба, взаимопонимание, а материальное благополучие.

По мнению респондентов-девушек, идеальный супруг должен быть: хорошо зарабатывающим (30%), хорошим отцом (18%), хорошо образованным (14%), хорошим хозяином (8%). Критериями идеальной жены являются: хорошая хозяйка (30%), хорошая мать (18%), верная (14%), хорошо образованная (2%). Ответы свидетельствуют о том, что в современном обществе ценится высокий достаток и считается, что обеспечивать семью должен мужчина.

Большинство старшеклассников (44%) считают, что в семье должно быть 2 ребенка, 32% – 3 ребенка и более, 20% хотят иметь одного ребенка, 4% – считают, что можно жить и без детей. Прослеживается тенденция к созданию малодетных семей. На снижение уровня рождаемости и преобладание малодетных семей оказывают непосредственное влияние такие факторы, как падение уровня жизни, трудности с обеспечением жильем, социальные потрясения и др.

Исследование показало, что для современных старшеклассников семья и брак не являются ценностью в полной мере. Разговоры о создании семьи не являются актуальными для респондентов, они не стремятся создавать семью и изучать информацию о брачно-семейных отношениях, наблюдается тенденция на малодетность. Девушки в большей мере видят в семье ценность, которую следует оберегать. К выбору супруга они подходят более обдуманно и серьезно. Юноши же настроены более пессимистично и занимают пассивную позицию. У юношей и девушек сформирован образ идеального мужчины как хорошо зарабатывающего человека и образ идеальной жены-домохозяйки. Однако большинство респондентов-девушек не хотят активно заниматься домашним хозяйством. Старшеклассники предпочитают получать информацию о семье и браке из интернет-источников, о чем осведомлены родители и классные руководители. Как показало исследование, родители не являются авторитетом для детей и им сложно найти общий язык. Среди членов семьи наблюдаются недомолвки и разногласия и родители не могут назвать свою семью дружным коллективом. Родители редко разговаривают с детьми о проблемах семьи и брака. Мнение об оптимальном возрасте вступления в брак одинаковы у девушек-респондентов, классных руководителей и родителей – 21-24 лет. Юноши выбирают более поздний возраст – 25-27 лет. Девушки, родители и классные руководители видят семейное счастье во взаимопонимании супругов, юноши – в материальном благополучии. Это говорит о том, что девушки придерживаются мнения родителей и педагогов, в то время как юноши имеют отличное.

Закключение. Таким образом, подготовка старшеклассников к семейно-брачным отношениям не возможна без знания их интересов, внутренних переживаний и стремлений. В процессе подготовки к семейной жизни у старшеклассников необходимо сформировать адекватные установки в области семейно-брачных отношений для наиболее эффективного выполнения семейных ролей в будущем. Формирование у старшеклассников эталонов мужественности/ женственности и оптимального отношения к противоположному полу является одним из ключевых моментов подготовки к семейной жизни.

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

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

В процессе подготовки будущих специалистов по социальной работе волонтерская деятельность может выступать как один из путей реализации компетентного подхода.

Содержание профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в рамках функционирующего учебного плана включает учебные дисциплины, которые решают конкретные цели и задачи, постепенно формируя у студентов академические, общекультурные и профессиональные компетенции. Но как показывает опыт, теоретическое обучение в сочетании с непродолжительной практикой не дает положительных результатов, ожидае-

мых от выпускников. Мы считаем, что волонтерство гармонично дополняет существующую систему практического обучения студентов, является способом их самоопределения, процессом накопления социального и профессионального опыта, возможностью формирования профессиональной компетентности.

Добровольчество – это эффективное средство воспитания, социализации и самореализации личности, что очень важно для формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов.

Кроме того, во всем мире молодежное добровольчество (или волонтерство) традиционно рассматривается как «ступень», подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Целью данной работы является определение педагогических условий эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе на основе волонтерской деятельности.

Материал и методы. Материалом исследования послужили труды теоретиков и практиков, раскрывающие роль и место волонтерства в профессиональной подготовке, деятельность учебно-научно-консультационного центра кафедры социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова, а также многолетний опыт работы автора со студентами. В работе использованы метод изучения и анализа опыта; беседы со специалистами и волонтерами

Результаты и их обсуждение. Согласно теоретическому анализу литературы, волонтерская деятельность выступает как возможность для человека совместить удовлетворение своих личных потребностей с потребностями общества; как неоплачиваемая, сознательная, добровольческая деятельность на благо других; как мировоззрение человека, его способ отношения с окружающим миром; как преобразовательная общественно-полезная деятельность, мотивационно обусловленная на различных этапах социализации человека; как общечеловеческая ценность и показатель социального здоровья общества.

Нами рассмотрены различные подходы (М.В. Шакурова, М.А. Галагузова, Н.И. Никитина; Л.Е. Никитина, С.В. Тетерский и др.) в понимании сущности волонтерской деятельности в структуре профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Сравнительно-сопоставительный анализ этих подходов позволяет рассматривать волонтерскую деятельность в двух аспектах. С одной стороны, она выступает как субъектная деятельность специалиста социальной сферы – человека, отдающего часть своих сил, энергии, времени, знаний и умений для выполнения общественно-полезной деятельности. С другой стороны, волонтерская деятельность является разновидностью социально-педагогической работы и включает в себя такие процедуры как: проектирование, разработка и управление социальными проектами; отбор, подготовка и обучение волонтеров; взаимодействие с организациями и общественностью, реализующих деятельность в области организации и управления волонтерским движением. Именно это позволяет нам определить волонтерство как деятельность, предоставляющую возможность получить всестороннее удовлетворение своих личных, социальных и/или профессиональных потребностей посредством оказания безвозмездной помощи другим социально незащищенным слоям населения.

Для будущего специалиста по социальной работе волонтерская деятельность позволяет, с одной стороны, формировать профессиональные роли специалиста, с другой — как практическая деятельность, активизирует процесс формирования профессиональных умений и профессиональных качеств, мотивов на дальнейшую профессиональную деятельность.

Кроме этого, волонтерская деятельность располагает рядом преимуществ в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов: являясь необязательным, добровольным видом деятельности (в отличие, например, от учебной, научно-исследовательской). Она дает возможность студенту занять реальную субъектную позицию в диагностике и соответствующем анализе социально-педагогической ситуации, прогнозировании и определении целей, способов их достижения, контроля и оценивания действенности результатов, характера своей деятельности, планировании времени и способствует накоплению практического опыта решения задач социальной действительности.

На факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова создан и функционирует волонтерский клуб «Свет» с целью включения обучающихся факультета в волонтерскую деятельность для решения социально значимых проблем общества, формирование их профессиональной направленности.

Участвуя в работе клуба, студенты-волонтеры выполняют следующие виды деятельности.

- распространение основополагающих принципов международного движения волонтеров, популяризация волонтерской деятельности среди студенческой молодежи;

- обучение и консультирование волонтеров (в рамках программ и мероприятий факультета);
- разработка и реализация социальных проектов, программ, акций, а также конкретных мероприятий с различными категориями населения;
- взаимодействие с различными социальными институтами (социальный приют, территориальные центры социального обслуживания населения, учреждения образования города и др.) и общественными организациями (Белорусское общество Красного Креста, ОО «Матери против наркотиков», ОО «Белорусская ассоциация бывших несовершеннолетних узников», благотворительный фонд «Поможем им жить» и др.) в рамках социальных проектов
- участие в благотворительных акциях;
- участие в работе волонтерских советов, слетов, конференций и других мероприятий факультета, университета, города, области, республики;
- организация профориентационной работы с абитуриентами;
- освещение волонтерской деятельности студентов в СМИ.

В результате проведенного анализа литературы и опыта работы со студентами-волонтерами нами выявлены педагогические условия эффективности профессиональной подготовки на основе волонтерской деятельности:

- целенаправленное педагогическое сопровождение преподавателями добровольческой деятельности студенческой молодежи, ориентированное на развитие профессиональных и социальных компетенций,
- активизация личностного роста, межличностного общения и взаимодействия, самоопределения ее участников,
- специальная организация самоуправляемой студенческой волонтерской деятельности, причем направления работы, план мероприятий, формы волонтерских акций предлагаются самими волонтерами, инициативными студентами, имеющими опыт добровольчества и обладающими организаторскими способностями;
- реализация волонтерской деятельности на основе технологии социального проектирования.

Заключение. Таким образом, в ходе волонтерской деятельности осуществляется систематическая, целенаправленная профессиональная подготовка студентов, которая обеспечивает развитие профессиональной направленности будущих специалистов. Главная задача волонтерского движения будущих специалистов по социальной работе – это овладение системными знаниями и подходами в области практической волонтерской деятельности, которая максимально приближена к будущей, основной профессиональной деятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВУЗА

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

В непростых демографических условиях, когда мы можем наблюдать снижение числа абитуриентов на отдельные специальности, на первый план выступает проблема выработки алгоритма профориентационной работы факультетов, соединяющей в себе как традиционные проверенные методы, так и инновационные формы привлечения будущих специалистов. Как известно, кадры решают всё. Отсутствие квалифицированных кадров может привести к ряду социально-экономических проблем для общества, отсутствие же «потенциальных кадров» - абитуриентов и студентов, может привести к реорганизации структурных подразделений вуза, сокращению штата профессорско-преподавательского состава кафедр и другим негативным последствиям.

Целью статьи является комплексный анализ профориентационной работы на факультете социальной педагогики и психологии и определение ее перспективных направлений.

Материал, методы. Осуществлен анализ документов и иных материалов профориентационной работы факультета социальной педагогики и психологии (база данных «Абитуриент –

2014, 2015», планы работы, отчеты, распоряжения деканата, повестки и др.), а также анкетные данные абитуриентов, планирующих поступать на факультет.

Результаты их обсуждения. Факультет социальной педагогики и психологии имеет некоторые специфические черты, соответственно есть особенности в организации работы по профессиональной ориентации: Во-первых, на факультете осуществляется прием, как на полный срок, так и на сокращенный срок (заочная форма) обучения. Это предполагает тесное сотрудничество с Витебским государственным индустриально-педагогическим колледжем и медицинскими колледжами Витебской области и Республики Беларусь. Опыт приемной кампании показал, что все абитуриенты после этих колледжей подавали документы одновременно и на бюджетные, и на платные места. Во-вторых, набор на дневную форму обучения и на заочную (полный срок обучения) осуществляется по общему конкурсу на все специальности, что значительно облегчает выбор специальности абитуриенту, претендующему на бюджетное место. В-третьих, специальность «Социальная работа (по направлениям)» не является педагогической и предполагает работу в различных сферах: в образовании, здравоохранении, культуре, социальной защите, пенитенциарной системе и др., что также позволяет человеку делать выбор и развиваться в интересующей области.

Что касается методов и форм работы с абитуриентами, отметим, что факультетом используются как традиционные, так и инновационные направления. К традиционным относятся: анкетирование потенциальных абитуриентов; выступление руководства факультета и профессорско-преподавательского состава кафедр социально-педагогической работы и прикладной психологии в СМИ, информирование учреждений образования о мероприятиях, проводимых в вузе и на факультете, посредством размещения буклетов, информационных листов на стендах школ, колледжей, размещение презентации на сайте ВГУ; организация и проведение «Недели факультета» и «Дней открытых дверей»; информирование абитуриентов о мероприятиях вуза по телефону; проведение студентами ФСП и П профориентационных мероприятий с потенциальными абитуриентами в рамках учебных и производственных практик.

В развитии системы профессиональной ориентации учащейся молодежи особое значение приобретают скоординированные действия всех социальных институтов, которые в той или иной мере оказывают профориентационную помощь молодежи в соответствии с направлением их деятельности. Вот почему факультетом, в качестве одной из важной инновационной формы работы выбрано участие преподавателей кафедр в методических объединениях педагогов социальных и педагогов психологов. Также новой формой работы является сотрудничество с ИПК ВГУ имени П.М. Машерова. Преподавателями проводится работа среди слушателей образовательных курсов и курсов повышения квалификации, занятых в системе социальной защиты населения (преимущественно социальные работники территориальных центров социального обслуживания населения).

Вместе с этим, все-таки стоит сделать акцент на важности и необходимости такого действенного звена в механизме эффективной профориентационной работы, как студенчество. И работа в данном направлении также должна носить систематический, постоянный характер и определяться учебно-воспитательными целями. Таким потенциалом обладают, прежде всего, учебные дисциплины. Так, например, на специальности 1 03 04 02 – 02 «Социальная педагогика. Практическая психология» читается интегрированный курс «Социально-педагогическая деятельность в учреждениях образования (раздел: основы профориентационной работы)», следовательно, в рамках занятий целесообразно осуществлять выходы в учреждения образования и знакомить «потенциальных абитуриентов» со спецификой специальностей факультета.

Заключение. В современных условиях следует признать, что эффективность работы вуза зависит от наличия качества и количества абитуриентов. Для привлечения абитуриентов необходимо использовать как традиционные методы работы, так и постоянно осуществлять поиск новых оптимальных подходов в организации профессионального консультирования. Действенной формой работы, на наш взгляд, является участие студентов в данном направлении в рамках учебных занятий, что решает две основные задачи – поиск абитуриентов и практико-ориентированный подход в подготовке будущих специалистов социальной сферы.

Список литературы

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

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

На современном этапе развития социальной сферы услуг бесспорно востребованы квалифицированные специалисты. Выделяют группу факторов, которые определяются спецификой социальной работы и придают производственному стрессу в социальных организациях профессиональную окраску. Причины возникновения профессионального стресса объясняются сервисной, клиенто-ориентированной природой социальной работы, ее характером, многоканальной направленностью, привлечением междисциплинарных знаний и, главным образом, спецификой помогающей профессии.

Цель нашего исследования – изучение проблемы профессиональной стрессоустойчивости специалистов в области социальной работы.

Материал и методы. Данное исследование проводилось в два этапа. На первом этапе для экспериментального подтверждения актуальности проблемы была составлена первоначальная выборка испытуемых. Ее составили специалисты по социальной работе Витебской области и города Витебска в составе 40 человек, которые проходили обучающие курсы на ИПК и ПК ВГУ имени П.М. Машерова (в октябре 2014 года, 23 человека, не имеющие специального образования) и курсы повышения квалификации (в декабре 2014 года, 17 человек, имеющие среднее специальное образование).

На начальном этапе работы со слушателями мы проводили занятия с элементами тренинга, которые давали возможность установить специалистам по социальной работе комфортные профессионально-значимые межличностные взаимоотношения. Возвращаясь к разговору об использовании активных тренинговых методов в подготовке специалистов социального профиля, мы должны подчеркнуть, что в этом случае методы направлены не на объект действительности, а на субъектов двух типов – индивидуального и группового. Действительно, тренинговые формы работы со слушателями в данной исследовательской практике вновь доказывали свою состоятельность как современные здоровые сберегающие технологии образовательного взаимодействия [1, 58].

На втором этапе исследования общая выборка также составила 40 испытуемых. В нее также вошли специалисты по социальной работе Витебской области и города Витебска в составе 40 человек, которые проходили обучающие курсы и курсы повышения квалификации на ИПК и ПК ВГУ имени П.М. Машерова. Возраст испытуемых варьировал от 21 до 52 лет. Варьируемые признаки выборки: возраст, пол (присутствовал 1 мужчина), специфика образования, стаж работы, категория, анкетные данные, место работы. Не варьируемые признаки: профессиональная деятельность в области социальной сферы обслуживания населения.

Для изучения уровня устойчивости социальных работников к профессиональному стрессу нами применялся метод опроса (методика С.В. Субботина) [3, 14].

Результаты и их обсуждение. Результаты по шкале профессионального стресса, показали, что, в действительности, специалисты по социальной работе Витебской области и города Витебска находятся под эпизодическим, а в ряде случаев, и систематическим воздействием профессионального стресса. При заполнении шкалы профессионального стресса наиболее выраженными были следующие стрессогенные факторы:

Результаты изучения стрессогенных факторов по шкале профессионального стресса

Таблица 1

Стрессогенные факторы:	%
- усталость и недостаток энергии	95
- бессонница по ночам	80
- убеждение, что вы ни с чем толком не можете справиться	75
- очень сильное раздражение по поводу мелких событий	60
- чувство, что вас преследуют, загоняют в угол или в ловушку	60
- невозможность перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня	55
- трудности в принятии решений	50
- повышенное чувство ответственности	50
- недостаток энтузиазма даже по отношению к важным делам	30

По результатам проведенного нами исследования стрессоустойчивости специалистов по социальной работе (по методике С.В. Субботина) все участники выборки, за исключением одного, имеют высокую степень стрессоустойчивости. Первоначально мы можем объяснить такой результат тем, что подобранный контингент достаточно высоко мотивирован в последующем профессиональном и личностном росте, именно с этой целью проходят обучающие курсы и курсы повышения квалификации по специальности. Несомненно, в реальных условиях мобильности, непредсказуемости и нестабильности запросов подопечных могут адаптироваться только социальные работники, имеющие высокую степень стрессоустойчивости.

Таким образом, специалисты по социальной работе с низким уровнем стрессоустойчивостью (НСУ) отличаются от специалистов со средней стрессоустойчивостью (ССУ) и высокой стрессоустойчивостью (ВСУ), по показателям всех уровней индивидуальности. Низкий уровень стрессоустойчивости специалистов по социальной работе отличает высокий уровень реактивной и личностной тревожности, фрустрации, ригидности и низкий уровень эмоциональной устойчивости [2, 75].

Выявленные показатели свидетельствуют о низкой сформированности определенного набора навыков, способствующих стрессоустойчивости. Прежде всего, специалисты в области социальной работы не обладают достаточным количеством навыков и приемов, позволяющим противостоять негативным жизненным ситуациям, вызывающим стресс. Так, например, менее всего сформированы такие навыки как уверенное поведения в стрессовой ситуации, самоконтроль с опорой на внутренние резервы, поиск резервов для более эффективной работы над самим собой, выделение причин возможных проблем, осознание собственной ответственности за свои личностные проблемы, а также выработка умений вовремя сбрасывать напряжение, снимать внутренние «зажимы», расслабляться.

Несомненно, выделенный ряд навыков, которые необходимо сформировать у специалистов по социальной работе, данным перечнем не ограничивается, но безусловно является ведущим, что и следует учитывать при разработке программ профилактического сопровождения и помощи специалистам по социальной работе.

Заключение. Исходя из данных проведенного нами исследования, современным специалистам по социальной работе было рекомендовано получение высшего образования по специальности: «Социальная работа» на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Кроме того, нами разработана и рекомендована программа повышения уровня стрессоустойчивости (с использованием тренинговой формы обучения), направленная на формирование устойчивых показателей всех уровней индивидуальности личности специалиста социальной сферы. Данная программа имеет социальную значимость, так как способствует профилактике профессионального выгорания, снижению тревожности специалиста, повышению и коррекции самооценки; обучает приемам и навыкам, укрепляющим психологическую устойчивость, знакомит с эффективными способами снятия эмоционального и физического напряжения; повышает уверенность специалиста в собственных силах.

Список литературы:

1. Данилова, Ж.Л. Использование тренинговых форм взаимодействия в работе с кадрами // Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня основания Научной библиотеки ВГУ имени П.М. Машерова: «Традиции и инновации в работе вузовской библиотеки». – Витебск, 2010. – С. 55-58.
2. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал. - 2004. - №2. - С. 75-85.
3. Субботин, С.В. Устойчивость к психологическому стрессу / С.В. Субботин. – Пермь, 2002. - 152 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

*Р.В. Загоруйко, Т.В. Коснаревич, М.И. Дедуль**
*Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, *Витебск, ВГМУ*

Актуальность данной проблемы определяется наличием в социальной структуре общества значительного количества лиц, имеющих признаки ограничения жизнедеятельности. На пути создания «общества для всех» одним из приоритетных направлений социальной политики государства является проведение комплекса мер по социальной реабилитации, адаптации и интеграции молодых инвалидов.

Отмечается позитивная направленность процесса интеграции молодых инвалидов в общество, предполагающая дальнейшие усилия по достижению конкретных результатов.

Цель данного исследования – выявить инновационные подходы в решении социальных проблем молодых инвалидов.

Материал и методы. Материалом исследования явились нормативно-правовая база документов мирового сообщества, законодательных актов республики Беларусь по социальной защите инвалидов, различные социологические концепции инвалидности и модели социальной работы с инвалидами, опыт организации социальной работы с молодыми инвалидами в условиях ГУ «Территориального центра социального обслуживания населения Октябрьского района г. Витебска.

В процессе исследования использовались методы: теоретические (анализ, обобщение опыта научной и программно - методической литературы), эмпирические (анкетирование, наблюдение, беседа), математическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования нами была рассмотрена категория молодых инвалидов, выявлены их основные проблемы. Инвалидность рассматривается как ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Сущность понятия и переход к более гуманной терминологии позволяют чаще использовать термин «человек с ограниченными возможностями». К молодым инвалидам относятся люди от 18 до 31 года. Признание лица инвалидом осуществляется государственной службой медико-социальной экспертизы.

Проблемы инвалидов, и в частности молодых, рассматриваются современными учеными через различные социологические концепции и модели инвалидности [1]. Продолжительное время доминирующее положение занимала модель социального обеспечения, основу которой образовывали моральная (религиозная), медицинская и реабилитационная модели. Наряду с достоинствами, она способствовала понижению статуса людей с ограниченными возможностями. Инновационная модель (или модель гражданских прав) фокусирована на идее интеграции инвалидов как равноправных членов общества. Данная концепция предполагает изменение самовосприятия людей с ограниченными возможностями, что мы и пытались учесть в своей работе [2].

Положение молодых инвалидов в современном обществе характеризуется наличием социально-бытовых проблем (ограничение функций самообслуживания, ограничение социальных контактов, невозможность трудиться); психологических (инвалид, имея значительные ограничения жизнедеятельности, зачастую теряет способность к самообслуживанию, самоконтролю, саморазвитию); образовательных (практическая реализация принципа доступности и адаптивности всех форм и уровней образования для молодых инвалидов в наименьшей степени коснулась дополнительного образования); трудовых (рынок труда инвалидов как специфический сегмент общего рынка труда характеризуется большой деформированностью: на фоне высокого спроса инвалидов на рабочие места практически отсутствует их предложение).

В области взаимоотношений с окружающими перед инвалидами встают существенные проблемы, поскольку без гармонизации этих взаимоотношений на уровне макро - и микрогрупп социальная интеграция не осуществима. При измерении социальной дистанции обнаруживается огромный барьер между инвалидами и здоровыми членами общества, выражающийся в непонимании, растерянности, страхе и даже неприятии лиц с ограниченными возможностями как равноправных членов общества, несмотря на многочисленные декларации о необходимости этого равноправия. На вопрос о необходимости равноправия инвалидов с другими членами общества 97% респондентов ответили утвердительно, затрудняясь сказать однозначно, в чем это должно выражаться; 3% высказались отрицательно, аргументируя свое мнение необходимостью содержания инвалидов в специально созданных условиях под защитой и опекой государства и невозможностью обеспечения их равными правами и возможностями по причине изначальной неполноценности а, значит, и дальнейшей несостоятельности в жизни. Идею социальной интеграции инвалидов на словах поддерживает большинство, однако углубленный анализ результатов исследования показывает сложность и неоднозначность отношения здоровых к инвалидам.

В процессе исследования нами был изучен опыт работы отделения дневного пребывания для инвалидов при ТЦСОН Октябрьского района г. Витебска, являющийся эффективным способом интеграции молодых инвалидов. Отделение дневного пребывания инвалидов оказывает содействие в социально-бытовой, социально-трудовой и социально-психологической реабили-

тации инвалидов (18-31 год), в том числе выпускников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации системы министерства образования РБ, предоставляет им социально-правовую помощь. К основным направлениям деятельности отделения относятся: удовлетворение потребностей инвалидов в эмоционально - личностном общении, развитие способностей и интереса у инвалидов к трудовой деятельности, обеспечивающих реализацию их прав и потенциальных трудовых возможностей и т.д. Осуществляется кружковая и клубная формы работы с инвалидами.

Заключение. Выполненная работа позволила выявить цель инновационных подходов к проблемам молодых инвалидов - реализация их в «обществе для всех», в котором каждый индивидум, со своими правами и обязанностями, играет активную роль. В личностном развитии инновационные подходы направлены на мобилизацию личностного потенциала инвалидов посредством выработки активно - позитивной жизненной позиции, формирование необходимых современных знаний, умений, навыков (бытовых, экономических, коммуникативных и т.д.). В профессиональном развитии дополнительное и специальное образование с использованием современных информационных технологий потенциально способствует горизонтальной и вертикальной социо-культурной мобильности, созданию условий для независимой жизни людей с ограниченными возможностями. Дистанционная занятость, работа посредством Интернет-ресурсов выступает для многих людей с инвалидностью наиболее удобной и перспективной формой трудоустройства.

Список литературы

1. Васильева, Н.В. Социологические концепции исследования инвалидности / Н.В. Васильева // Социологический сборник. – М., 2000. – Вып. 7. – С. 42-53.
2. Тарасенко Е.А. Модели инвалидности [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://aupam.narod.ru/pages/sozial/modeli_invalidnosti/oglavlenie.html [дата обращения 22.10.2014].

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Г.А. Качан

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Подростковая преступность была и остается одной из самых существенных социально-правовых проблем белорусского общества. За 2013 год по Республике Беларусь число административных правонарушений, совершенных несовершеннолетними составило 23328 правонарушения. Численность несовершеннолетних, состоящих на учете в органах внутренних дел в 2013 году – 14147 человек [2, с. 98]. Главное, что ставит противоправное поведение несовершеннолетних в ряд актуальных проблем, – это характер его социальных последствий: преступность морально уродует и подвергает социальной деградации подрастающее поколение.

Цель исследования – изучение эффективности межведомственного взаимодействия по предупреждению противоправного поведения среди несовершеннолетних.

Материал и методы. Материалом исследования послужили данные Национального статистического комитета Республики Беларусь, личные дела несовершеннолетних, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (далее ИДН), учетная документация СППС школы, КДН. Реализованы следующие методы: анкетирование, методика диагностики личности «Характеристика трудного подростка» и «Методика изучения трудного подростка и его ближайшего окружения».

Результаты и их обсуждение. Под противоправным поведением понимаются действия конкретной личности (группы), отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку, и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях [1, с.97].

С целью изучения мнения населения о проблеме противоправного поведения среди несовершеннолетних нами было проведено исследование. В анкетном опросе принял участие 101 респондент, из них: несовершеннолетние – 55 человек (из них 25 – совершивших противоправные действия и состоящие на учете в ИДН, родители – 25 человек, эксперты (специалисты) – 21 человек.

Несовершеннолетние в качестве основных причин правонарушений назвали стремление к самостоятельности и независимости (50%), стремление получить сильные впечатления (48%),

отрицательное влияние ближайшего окружения (40%), большое количество свободного времени (31%), низкая правовая грамотность и культура несовершеннолетних (30%). Родители и эксперты в качестве основной причины, приводящей к противоправному поведению несовершеннолетних, отметили отрицательное влияние ближайшего окружения и неблагополучную ситуацию в семье (52%).

Изучение личности несовершеннолетнего правонарушителя в нашем исследовании проводилось с помощью методики «Характеристика трудного подростка» и «Методики изучения трудного подростка и его ближайшего окружения». В исследовании приняли участие 60 несовершеннолетних в возрасте от 9 до 17 лет, состоящих на учете ИДН. Информация о несовершеннолетних правонарушителях была собрана в результате анализа личных дел, бесед с инспектором по делам несовершеннолетних и со специалистами социально-педагогической и психологической службы школ, где обучаются респонденты.

Контент - анализ личных дел подростков показал, что наиболее распространенными среди них являются такие виды правонарушений, как распитие алкогольных напитков в общественном месте либо появление в общественном месте в состоянии опьянения; мелкое хулиганство; умышленное причинение телесного повреждения; мелкое хищение имущества путем кражи; умышленное уничтожение либо повреждение имущества; уход несовершеннолетнего из дома, повлекший обращение в милицию; угон транспортного средства.

По мнению респондентов, для того, чтобы повысить эффективность профилактических мероприятий по предупреждению противоправного поведения среди несовершеннолетних необходимо проведение комплекса мероприятий по восстановлению в семье благоприятной обстановки (51%), вовлечение подростков в кружки, секции (46%), системная работа всех специалистов по профилактике противоправного поведения (33%). Участники опроса отметили, что, координировать работу по профилактике противоправного поведения среди несовершеннолетних должен педагог социальный (44%), инспектор по делам несовершеннолетних (33%). Анализ данных исследования показал, что 60% опрошенных из числа несовершеннолетних, 72% родителей и 96% экспертов (специалистов) согласны с тем, что профилактика противоправного поведения должна строиться на тесном взаимодействии и сотрудничестве специалистов всех ведомств.

Участниками (субъектами) межведомственного взаимодействия по профилактике противоправного поведения среди несовершеннолетних являются органы, организации и учреждения, включенные в профилактику безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних: органы внутренних дел; ИДН; КДН; органы прокуратуры; органы опеки и попечительства; государственные учреждения социальной защиты населения; учреждения образования разного типа и др.

Для определения уровня эффективности межведомственного взаимодействия по профилактике противоправного поведения нами был разработан анкетный опрос. Оценка степени межведомственного взаимодействия осуществлялась по трем позициям: обмен информацией – планирование – совместные действия. Опрос проводился среди специалистов, работающих в сфере профилактики и предупреждения противоправного поведения среди несовершеннолетних – педагоги социальные, педагоги-психологи, педагоги-организаторы, педагоги дополнительного образования, методисты сектора охраны детства, инспекторы по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, члены комиссии по делам несовершеннолетних и др.

Респонденты отметили, что обмен информацией происходит планомерно - регулярно в соответствии с регламентом, а также по оперативным вопросам (47,8%). Вместе с тем 59,8% участников опроса оценили межведомственное планирование как эпизодическое. Степень совместной деятельности 60% респонденты охарактеризовали лишь как совместное проведение отдельных мероприятий. Испытывают необходимость в расширении взаимодействия 36% опрошенных. Примечательно то, что 100% респондентов из числа сотрудников ИДН высоко оценили степень взаимодействия с учреждениями образования. Представители же КДН степень взаимодействия с учреждениями образования оценили следующим образом: информированность была оценена, как эпизодическое поступление информации (67%); планирование и деятельность были оценены, как выработка общих программ, при наличии общих целей и задач, а также совместная реализация планов и программ (92%). Таким образом, комиссия по делам несовершеннолетних испытывает недостаток информационного обмена с учреждениями образования.

Заключение. Сравнительный анализ оценок степени межведомственного взаимодействия специалистов ИДН и КДН, учреждений образования показал, что взаимодействие между ведомствами налажено на достаточно высоком уровне. Вместе с тем существуют определенные

проблемы в организации и осуществлении межведомственного взаимодействия между субъектами профилактики противоправного поведения среди несовершеннолетних, прежде всего, в процессе организации длительного, активного сотрудничества, при котором необходимы последовательные взаимосвязанные шаги, которые обеспечат в дальнейшем целесообразное, эффективное для всех партнеров взаимодействие.

Список литературы

1. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Правонарушения в Республике Беларусь: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск, 2013. – 174 с.

ДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ

*Е.А. Малашенкова, В.Г. Кузина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерава*

Общеизвестно, что семья является основным институтом социализации личности. Ее благотворное влияние человек ощущает на протяжении всей жизни.

Однако по утверждению специалистов, в Витебской области в социальной опеке нуждаются 4 459 детей из 2084 семей, 386 детей – в государственной защите [1]. По поводу насилия над детьми можно сказать нижеследующее.

Исходя из исследования ЮНИСЕФ в Беларуси, в котором приняли участие более 10 тысяч детей, родителей, учителей и работников интернатных учреждений, получены данные: более 60% белорусских детей никогда не подвергались физическому насилию в семье. Между тем около 30% опрошенных не дали ответа на вопрос, применялось ли к ним физическое насилие. Только 10% детей утверждают, что никогда не подвергались психологическому насилию в семье. Исходя из этого, специалисты делают вывод, что проблема насилия в семье зачастую имеет скрытый характер [2].

При этом насилию подвергаются не всегда дети из неблагополучных семей, где кто-то из родителей страдает алкогольной или наркотической зависимостью. О насилии со стороны близких людей, о том, что происходит как в проблемных, так и во внешне благополучных семьях, взрослые стараются умалчивать, и эти случаи крайне редко предаются огласке.

Специалисты–педагоги, психологи, социологи все чаще делают проблему насилия над детьми предметом своих исследований.

Цель исследования: изучить особенности социально-педагогической работы по предупреждению насилия в семье.

Материал и методы. Методологическая основа исследования: на философском уровне – диалектико-материалистическое учение о сущности и процессе познания; на общенаучном уровне – психологическая концепция о роли деятельности в процессе развития личности; на конкретно-научном уровне – теоретические положения специалистов в области исследуемой проблемы. Материалами для исследования явились труды ученых в социально-педагогической области: – О.В. Белановской, Т.Н. Дороновой, Е.Ф. Желобкович, Т.В. Сенько, Н.Ю. Синягиной, Т.С. Сулимовой, И.А. Фурманова, Е.Н. Автушко, С.Н. Буровой, Ж.И. Мицкевич, Л.И. Смагиной, И.К. Чутковой, О.А. Янчук.

В процессе исследования были использованы теоретические методы – анализ литературных источников, обобщение, систематизация, в качестве основного эмпирического метода исследования выступил метод анкетирования.

Результаты и их обсуждение. Прежде всего, нами выявлено, насколько дети подвергаются насилию в семьях. Проведенное анкетирование показало следующие результаты.

Отвечая на вопрос «Ты хочешь побыстрее вечером пойти домой?», респонденты давали ответы: да – 60%, не всегда – 27%, нет – 13%.

Проанализировав ответы детей на вопрос «Твои родители часто разговаривают с тобой о твоих делах?» можно сделать вывод, что лишь небольшая часть родителей ведет себя по отношению к детям как к равным членам семьи: да – 15%, не всегда – 24%, нет – 61%. Воспитательная культура родителей находится на невысоком уровне: в большинстве семей разговор с

ребенком проходит на повышенных тонах – 43%. 30 % родителей ругают детей, только 27% разговаривают с ребенком ласково, спокойно, не агрессивно.

Ощущение спокойствия и защищенности в своем доме присутствуют у 62% респондентов, однако 32% детей не всегда чувствуют себя дома спокойно, и 5% респондентов не любят находиться дома.

Отметили, что мама или папа помогут ребенку починить, если он что-то сломал 36% детей; 38% ответили, что они помогут, но будут ругать, и 26% детей ответили, что их будут ругать за испорченные вещи.

10% опрошенных отметили применение физических мер насилия над ними (шлепки, подзатыльники и пр.).

Отсюда – следующие последствия: сразу расскажут обо всем маме и папе 48% детей, 20% детей сделают это не всегда и 32% детей не рассказывают родителям о своих переживаниях.

Наиболее распространенными формами насилия в семье являлись: громкий и агрессивный крик, обидные прозвища, грубая ругань, злые слова, угрожающие жесты, угрозы пальцем, кулаком, лишение внимания, игнорирование, удары кулаком, рукой по попе, пощечины и подзатыльники, удары ремнем, скакалкой, палкой или другими предметами, таскание за волосы или уши, щипки, царапание, отсутствие заботы, поддержки и помощи.

Мы считаем, что социальная работа в образовательном учреждении должна быть ориентирована на профилактику насилия над детьми.

Актуальные задачи в этом направлении – следующие:

- изменение детско-родительских отношений в проблемных семьях;
- педагогическое просвещение родителей;
- правовое просвещение родителей;
- помощь детям и родителям в плане: учиться ценить себя и хорошо к себе относиться;
- побуждение детей и родителей к осмыслению своего поведения, оказывающего влияние на окружающих;
- помощь детям и родителям в осознании того, что насилие – это неприемлемый способ разрешения конфликтов.

Соответственно основными направлениями деятельности социального педагога должны быть:

1. Работа с детьми: коррекция социального развития по результатам диагностики, по запросам педагогов и родителей; организация досуга детей.
2. Привлечение психолога к индивидуальной коррекции параметров социального развития и статуса детей.
3. Правовое просвещение детей.
4. Работа с семьями детей: изучение семейной ситуации и факторов социального развития ребенка; повышение уровня родительской компетентности и правовое и педагогическое просвещение родителей; удовлетворение индивидуальных запросов родителей в просветительском отношении.
5. Организованная совместная деятельность родителей и детей. Эта деятельность способствует упрочению социального статуса ребенка в семье. Отношения ребенка с родителями становятся более адекватными их возрасту. Совместная деятельность детей и родителей позволяет измениться в сторону большей объективности родительской оценки детей, повысить эмоциональную насыщенность контактов родителей с детьми.
6. Работа с педагогическим коллективом: повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в плане профилактики семейного насилия над детьми; удовлетворение индивидуальных запросов педагогов, связанных с вопросами социального развития детей, с вопросами взаимоотношений с родителями. Социальный педагог совместно с администрацией организует повышение педагогического мастерства воспитателей и специалистов.

Заключение. При организации профилактической работы необходимо учитывать, что проблемы защиты прав ребенка невозможно решить только лишь на уровне школы. Необходимо наладить общую систему работы, в которую нужно вовлекать детей, родителей, педагогов, психологов, правозащитные и правоохранительные органы.

Психологам и социальным педагогам следует организовывать педагогические лектории по содержанию Конвенции по правам ребенка; педагогические консультации для педагогов и родителей по защите прав ребенка; социально-педагогическое сопровождение проблемных семей; тематические занятия с детьми на основе статей Конвенции ООН о правах ребенка.

Главной целью такой работы должно стать получение детьми и взрослыми членами семей элементарных знаний и представлений о международном документе, защищающем права ре-

бенка, о других правовых актах. При этом работу с детьми необходимо вести в форме игры с учетом их возрастных особенностей.

Список литературы

1. Шевчук, О. Насилие над детьми / О. Шевчук // Минский курьер. – 2013. - № 612.
2. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://belstat.gov.by>. Дата доступа: 24. 11. 2013

ПРАБЛЕМА СЯМЕЙНАГА НАСІЛЛЯ ў БЕЛАРУСІ

С.І. Міхайлаў

Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава

Сямейнае насілле з'яўляецца адным з відаў сучаснага тэрарызму і самай страшнай з праяў насілля.

Статыстыка сямейнага насілля ў Беларусі даволі трывожная. Штомесяц у органы ўнутраных спраў паступае каля 30 тысяч паведамленняў пра сямейна-бытавыя канфлікты. Па дадзеных сацыялагічных даследаванняў Фонда ААН у галіне народанасялення, у Беларусі 60% жанчын падвяргаліся на працягу свайго жыцця якому-небудзь віду насілля (у прыватнасці, чатыры з пяці жанчын – псіхалагічнаму насіллю, кожная чацвёртая – фізічнаму, 22% - адчувалі эканамічнае насілле, 13% - сексуальнае і г.д.). Гэта сітуацыя не ўнікальная ў параўнанні з іншымі еўрапейскімі краінамі. Так, напрыклад, у Даніі фізічнаму насіллю падвяргаліся 20% жанчын, 46% - сексуальнаму, у Чэхіі адпаведна 35% і 11%, у Турцыі – 40% і 15%.

Такім чынам, мэта даследавання – прааналізаваць магчымасці вырашэння праблемы сямейнага насілля з дапамогай заканадаўства Беларусі.

Матэрыял і метады. Матэрыялам з'яўляецца нацыянальнае заканадаўства, звязанае з процідзеяннем і прафілактыкай сямейнага насілля, а таксама дзейнасць Міністэрства працы і сацыяльнай абароны. Да выкарыстаных метадаў адносяцца аналіз нарматыўна-прававых дакументаў і міжнародных праграм, вывучэнне вопыту дзейнасці Крызісных цэнтраў па рабоце з жанчынамі, што пацярпелі ад сямейнага насілля.

Вынікі і іх абмеркаванне. У беларускім заканадаўстве паняцце “сямейнае насілле” з'явілася толькі ў 2008 годзе з прыняццем закона “Аб асновах дзейнасці па прафілактыцы правапарушэнняў”. У Міністэрстве працы і сацыяльнай абароны палічылі, што палепшыць становішча ў гэтай сферы дапамог бы спецыяльны закон аб прадухіленні сямейнага насілля. Яшчэ ў 2011 годзе пра неабходнасць распрацаваць адпаведны нарматыўны прававы акт заяўляла кіраўнік ведамства Марыяна Шчоткіна. У такім законапраекце, на яе думку, павінны вызначацца функцыі, месца і роля дзяржаўных органаў у пытаннях прадухілення насілля ў сям'і, гарантыі абароны ахвяр насілля, меры ўздзеяння на вінаватых як за здзесненае насілле, так і за пагрозу. Дарэчы, у Беларусі закон аб сямейным насілли быў падрыхтаваны з удзелам міжнародных экспертаў яшчэ ў 2002 годзе, але дэпутаты Палаты прадстаўнікоў большасцю галасоў адхілілі яго прыняцце.

Разам з тым, законы, якія забараняюць сямейнае насілле, сёння існуюць больш чым у сарака краінах свету. Яны адрозніваюцца ступенню лаяльнасці, але галоўнае ў іх адно – пакаранне за прычыненне шкоды жыццю і здароўю блізкіх – няўхільна. Так, напрыклад, у Швецыі за эпізод дамашняга насілля віноўніку пагражае да шасці гадоў турмы, у нас жа ён можа абмежавацца штрафам. У гэтай скандынаўскай краіне даўно і паспяхова дзейнічае сістэма шэлтараў (прыстанішчаў). У выпадку, калі маці з дзіцём нельга змясціць у шэлтар, паліцыя ізалюе насільніка, якому сацыяльныя службы знаходзяць асобнае жыллё. У выпадку неабходнасці сям'і выдаецца ахоўны ордэр (згодна з ім, насільнік не можа наблізіцца да дома або ўстановы, дзе займаюцца яго дзеці, а кантактаваць з імі ў гэты перыяд можа толькі ў прысутнасці сацыяльнага работніка).

У Беларусі сетка прыстанішчаў для ахвяр сямейнага насілля таксама ёсць, аднак развіта недастаткова. Большасць з іх працуе пад патранажам грамадскіх арганізацый і адчувае цяжкасці з фінансаваннем. Таму ў большасці выпадкаў ахвяра і насільнік праз матэрыяльныя цяжкасці працягваюць у Беларусі жыць на агульнай жылплошчы. У выніку выпадкі насілля паўтараюцца. Пры гэтым, згодна са статыстыкай, кожная дзявятая жанчына з тых, хто падвяргаецца насіллю ў сям'і, атрымлівае сур'ёзныя траўмы, якія патрабуюць медыцынскага ўмяшальніцтва. Як раяць спецыялісты крызісных цэнтраў для жанчын, калі хочаш спыніць

насілле – не спыняйся ў сваіх дзеяннях. Калі жанчына скараецца з сітуацыяй насілля (і ў першы раз, і ў другі раз выклікае міліцыю, піша заяву на мужа, а потым – забірае), то ў большасці выпадкаў ахвяра становіцца пацыенткай бальніцы або сведкай у судзе па абвінавачванні мужа.

У 2013-2014 гадах былі падрыхтаваны змены ў закон “Аб асновах дзейнасці па прафілактыцы правапарушэнняў”. Закон пачаў дзейнічаць з красавіка 2014 года. Сярод змяненняў – пашырэнне функцый крызісных цэнтраў, сацыяльных прытулкаў для людзей, што падвергліся фізічнаму, псіхічнаму ўздзеянню. Падразумяваецца, што там павінна аказвацца комплексная юрыдычная і псіхалагічная дапамога. Людзей, што здзейснілі насілле, абавязалі праходзіць псіхакарэкцыйную праграму. Былі ўведзены “ахоўныя прадпісанні” (на тэрмін ад 3-х да 30-ці дзён), якія ўручаюцца насільніку, каб той не спрабаваў уздзейнічаць на ахвяру праз дзяцей ці іншых сваякоў. У Кодэкс аб адміністрацыйных правапарушэннях уведзена адказнасць за гвалтоўныя дзеянні ў цэлым, а не толькі за нанясенне пабояў.

Трэба адзначыць, што сямейнае насілле – не толькі прыватная справа. У рамках распачатай ва ўсім свеце яшчэ ў 2011 годзе інфармацыйнай кампаніі “Дзе ёсць насілле – няма сям’і!” праграмай “Ла Страда” было падлічана, што штогод сямейнае насілле абыходзіцца Беларусі амаль у мільён долараў ЗША. У разлік бяруцца расходы на аказанне розных відаў дапамогі – медыцынскай, псіхалагічнай, юрыдычнай, утрыманне прытулкаў для пацярпелых жанчын і “тэлефонаў даверу”, расходы на доўгія судовыя разборы. Выдаткі ахвяр сямейнага насілля таксама дастаткова вялікія – ад медыкаментаў для самалячэння да змены нумару і пераезду на новае месца жыхарства.

У Беларусі значны ўклад у прафілактыку і прадукіраванне праблемы насілля ў сям’і ўносяць крызісныя цэнтры для жанчын (КЦЖ). Супрацоўнікаў такіх цэнтраў аб’ядноўвае ідэя негвалтоўнага вырашэння канфліктаў. Асноўнымі мэтамі дзейнасці такіх цэнтраў з’яўляюцца прыцягненне ўвагі грамадства да праблем жанчын і бяспекі ў сям’і, змяненне існуючага становішча жанчыны ў сям’і і грамадстве, а таксама падтрымка, распрацоўка і рэалізацыя праграм і праектаў, накіраваных на прадукіраванне і прафілактыку насілля ў розных яго праявах. Паслугі КЦЖ умоўна можна падзяліць на наступныя накірункі: кансультацыйна-інфармацыйны, рэабілітацыйны, сацыяльна-псіхалагічны, прававы, адукацыйна-асветніцкі. На практыцы яны ўключаюць “тэлефон даверу”, вочныя кансультацыі юрыста, псіхолога, сацыяльнага работніка, сацыяльнага адваката, суправаджэнне пацярпелых ад насілля ў міліцыю і суд, арганізацыю груп сацыяльна-псіхалагічнай падтрымкі, правядзенне трэнінгаў па фемінісцкай самаабароне, прадстаўленне інтарэсаў кліента перад трэцімі асобамі і г.д. У структурным плане найбольш тыповымі мадэлямі КЦЖ з’яўляюцца кансультацыйны кабінет, комплексны крызісны цэнтр, крызісны цэнтр з прыстанішчам (прытулкам ці сацыяльнай гасцініцай).

Трэба адзначыць, што дзейнасць крызісных цэнтраў сутыкаецца з цэлым шэрагам істотных праблем: у першую чаргу, гэта недастатковы аб’ём бюджэтнага фінансавання прыстанішчаў для ахвяр сямейнага насілля; па-другое, гэта кадравыя праблемы (невысокая зарплата спецыялістаў, іх псіхалагічная напружанасць і эмацыянальнае выгаранне, ненармаваны рабочы дзень і г.д.); па-трэцяе, неабароненасць супрацоўнікаў службы (вельмі часта іх “вылічваюць” і пагражаюць, бо насільнікамі могуць быць і чыноўнікі з сувязямі і ўладай, і міліцыянеры, і псіхічна хворыя людзі); па-чацвёртае, адсутнасць узгодненасці міжведамаснага ўзаемадзеяння (крызісных цэнтраў, міліцыі, органаў апекавання і інш.).

Заклучэнне. Сямейнае насілле з’яўляецца адной з тых сур’ёзных праблем, ігнараваць якую сёння не павінны ні дзяржаўныя ўладныя структуры, ні грамадскія арганізацыі. У Беларусі значную дапамогу пацярпелым ад сямейнага насілля на аснове дзеяння закона “Аб асновах дзейнасці па прафілактыцы правапарушэнняў” аказваюць крызісныя цэнтры для жанчын, якія сутыкаюцца ў сваёй дзейнасці з шэрагам цяжкасцей. Дарэчы, сёння ў рэспубліцы дзейнічае толькі чатыры КЦЖ з прыстанішчам, з якіх тры знаходзяцца ў Мінску, адзін у Лідскім раёне Гродзенскай вобласці, а таксама існуюць 74 так званыя “крызісныя пакоі” пры ТЦСАН.

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В LMS MOODLE (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ “МОДЕЛИ ДАННЫХ И СУБД”)

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

Электронные учебные курсы нашли широкое применение для поддержки, как дистанционного обучения, так и традиционных форм организации учебного процесса. При этом в большинстве случаев электронные учебные курсы представляют собой обычные учебники, содержащие теоретический материал, дополненный тестами по каждой теме. Перенос лекций в электронную форму не даёт высокого результата, поскольку обучаемые могут иметь разные цели, уровень знаний, стили учебной деятельности и способности к обучению. Поэтому учебный материал должен быть гибким, чтобы все студенты могли усваивать его в той последовательности и в том темпе, который соответствует их собственным характеристикам.

Таким образом, потенциал электронного обучения в полной мере может быть раскрыт только при условии включения в электронные учебные курсы адаптивных учебных материалов, обеспечивающих индивидуализацию обучения.

Создание адаптивных систем обучения и контроля знаний, которые могут динамически настраиваться под потребности пользователей, представляет собой сложную задачу, требующую создания модели обучаемого, которая учитывала бы его индивидуальные характеристики при оценке его учебно-познавательной деятельности. LMS Moodle не относится к числу систем адаптивного обучения. Тем не менее, встроенные в эту систему средства позволяют создавать учебные материалы, с элементами адаптивности.

Целью работы является создание адаптивных учебных материалов в среде LMS Moodle для изучения наиболее сложных разделов дисциплины “Модели данных и СУБД” и их включение в электронный учебный курс.

Материал и методы. В качестве объекта изучения рассматривается процесс обучения студентов специальности “Прикладная информатика” дисциплине “Модели данных и СУБД” с использованием электронных учебных материалов, разработанных в среде LMS Moodle. К числу основных методов исследования относятся общенаучные методы (системный анализ, синтез, сравнение, эксперимент), изучение и анализ психолого- педагогической литературы по проблемам адаптивного обучения, анализ адаптивных возможностей среды Moodle.

Результаты и их обсуждение. Адаптивное обучение представляет собой педагогическую систему, развивающую идеи программированного обучения. Методы программированного обучения активно разрабатывались в 50-х годах прошлого века. Программированное обучение – это относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и умений по обучающей программе с помощью компьютерных средств обучения. Основатели этого метода (Б. Скиннер, Н. Краудер, С. Пресси) предложили три основные формы программирования: линейное, разветвлённое и адаптивное в зависимости от способа предъявления учебного материала.

В [1] технология адаптивного обучения рассматривается как разновидность технологии разноуровневого обучения. Она предполагает гибкую систему организации учебных занятий с учётом индивидуальных особенностей обучаемых. Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности, качествам его личности. Это система учитывает уровень и структуру подготовленности, оперативно отслеживает результаты текущей подготовки, что позволяет рационально подбирать задания и упражнения для дальнейшего быстрого продвижения. Приоритет при использовании технологии адаптивного обучения отдаётся самостоятельной работе.

Однако, несмотря на детально разработанные теоретические основы и высокую эффективность применения технологий адаптивного обучения, они не получили до настоящего времени широкого распространения. Их использование осложняется, во-первых большими трудозатратами на создание учебных материалов и во-вторых отсутствием адаптивных обучающих сред или сред с адаптивными возможностями. Поэтому лишь с появлением адекватных программных средств разработки таких материалов появилась возможность широкого их внедрения в практику.

К числу систем, обеспечивающих внедрение элементов адаптивного обучения, относится LMS Moodle. Адаптивные возможности этой системы раскрываются в [3,4]. Для разработки учебных материалов мы использовали встроенный в LMS Moodle интерактивный элемент «Лекция». Работа с элементом «Лекция» позволяет перейти от простого чтения текстов с экрана к активной деятельности по индивидуальной траектории изучения материала. Для этого в лекции включаются вопросы и задания. В зависимости от того, как студенты отвечают на вопросы, процесс обучения может быть направлен по той или иной ветви, что позволяет адаптировать изучаемый материал к учебным возможностям студентов.

В течение последних пяти лет нами были разработаны и внедрены в учебный процесс учебно-методические комплексы по дисциплинам «Модели данных и СУБД», «Основы программирования на VBA», «Методы вычислений». Опыт работы с этой системой показывает, что применение элементов адаптивного обучения в значительной степени повышает эффективность усвоения знаний. Сказанное подтверждается более высокими результатами контрольных работ по дисциплине «Модели данных и СУБД» выполненных по темам, для изучения которых использовались учебные материалы с элементами адаптивности. Как показывает практика, его использование оправдано для изучения наиболее сложных тем курса или таких тем, которые требуют формирования практических навыков, поскольку охват всего курса обучения потребовал бы слишком больших затрат времени.

Заключение. LMS Moodle располагает средствами анализа деятельности и оценки результатов текущей подготовки обучаемых с целью адаптации поведения обучающей системы к индивидуальному стилю учебной деятельности. Для разработки адаптивных учебных материалов может быть использован встроенный интерактивный элемент «Лекция». При этом процесс работы с студента организован как самостоятельная работа с обратной связью. Студенты могут выполнить большее или меньшее количество заданий, пройти по разным траекториям обучения, затратить больше или меньше времени для освоения одного и того же материала. Создание интерактивных лекций требует более детального планирования, выстраивания последовательности предъявления фрагментов учебного материала, тщательного подбора заданий и вопросов для оценки сформированного уровня знаний и оптимального продвижения всех студентов в процессе изучения нового материала.

Список литературы

1. Педагогика / Л.П.Крившенко, М.Е.Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П.Крившенко. - М.: Изд-во Проспект, 2004. - 432 с.
2. Адаптивное обучение как условие реализации индивидуальных стилей учебной деятельности студентов при многоуровневой системе подготовки в вузе./А.М. Митяева // [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.jeducation.ru/2_2005/19.html.
3. Providing adaptivity in Moodle LMS./ Despotović-Zrakić, M., Marković, A., Bogdanović, Z., Barać, D., & Krčo, S. (2012). //Courses. Educational Technology & Society, 15 (1–C. 326–338.
4. The Evaluation of a Moodle Based Adaptive e-Learning System/Herman Surjono // International Journal of Information and Education Technology, Vol. 4, No. 1, February 2014, - C. 89-92.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОПТИКА»

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

Модульно-рейтинговая система обучения и оценки учебных достижений студентов – комплексная система поэтапного оценивания уровня освоения основной образовательной программы по специальности (направлению специальности) высшего профессионального образования с использованием модульного принципа построения учебного процесса. При этом осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины на дисциплинарные модули и проводится систематизированный текущий контроль успеваемости студентов по каждому дисциплинарному модулю и дисциплине в целом.

Модульно-рейтинговая система обучения включает непрерывный мониторинг учебной деятельности студентов, дифференциацию оценки успеваемости по различным видам деятельности в рамках конкретной дисциплины, график контрольных мероприятий, рейтинговую оценку знаний по дисциплине.

Основной целью модульно-рейтинговой системы обучения является получение комплексной оценки качества работы студентов в процессе изучения ими учебных дисциплин.

Материал и методы. В исследовании использовались: образовательный стандарт Республики Беларусь специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям), утвержденный Министерством образования Республики Беларусь от 2 мая 2008 года №40, а также типовые и учебные программы по дисциплине «Оптика» для студентов специальности «Физика (по направлениям)».

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Изучаемая дисциплина состоит из набора модулей. Объем учебного материала модуля раскрывает отдельную тему изучаемой дисциплины или несколько тем (раздел дисциплины). Рекомендуется разбивать учебную дисциплину на 2 – 5 модулей в семестр. Модуль состоит из учебных элементов. Путем набора соответствующих учебных элементов формируется модуль, содержание которого должно соответствовать стандарту, учебному плану специальности (направления, специализации) и программе дисциплины.

По каждому модулю устанавливается перечень обязательных видов работы студента, включающий: посещение лекционных занятий; ответы на теоретические вопросы, решение практических задач и заданий на семинарских и практических занятиях; выполнение лабораторных работ; выполнение контрольных работ; написание рефератов; коллоквиумы по отдельным темам; тестирование по теме (группе тем); другие виды работ, определяемые преподавателем.

Каждый дисциплинарный модуль должен завершаться определенной формой контроля для оценки степени усвоения учебного материала и получения рейтинговой оценки качества усвоения учебного материала.

Обучение студентов второго курса специальности Физика (по направлениям) и контроль усвоения ими теоретических и практических знаний по дисциплине «Оптика» осуществляется в четвертом семестре обучения по пяти модулям.

Модуль №1. Геометрическая оптика.

Модуль №2. Волновая оптика.

Модуль №3. Квантовая оптика.

Модуль №4. Лабораторный практикум.

Модуль №5. Устный экзамен.

Общая характеристика модулей.

Модули №1, №2 и №3 охватывают основные вопросы учебной программы изучаемой дисциплины. Целевое назначение модуля №4 – отработка экспериментальных умений и навыков. Модуль №5 является итоговым, обобщающим и систематизирующим содержание учебной программы дисциплины «Оптика». При контроле модуля №5 студент предъявляет преподавателю дневник учёта выполненной работы по усвоению предыдущих модулей №1–4.

Требования к результатам контрольных мероприятий.

В течение семестра студент должен получить положительный результат по каждому из представленных первых четырех модулей. Формы контроля выполнения модулей №1, №2 и №3 – контрольные работы, коллоквиумы по отдельным темам и компьютерное тестирование; модуля №4 – защита лабораторных работ. Отчет студентов по данным модулям осуществляется в течение всего семестра по мере освоения лекционного и практического материала. При оценке учебных достижений по каждому модулю учитывается активность студента при изучении учебного материала, то есть преподавателем могут выставляться дополнительные баллы – 0,1 балла за каждое мероприятие.

Модуль №5 (устный экзамен) осуществляется в рамках семестрового экзамена по расписанию экзаменационной сессии факультета.

Если студент не достиг положительного результата хотя бы по одному из модулей №1–4, то он не допускается к работе по модулю №5.

Положительным результатом считается усвоение содержания каждого из модулей (или его составных компонентов) на 70 % и выше.

Соответствие процентного усвоения содержания учебного материала оценкам по 10-балльной системе:

% усвоения учебного материала	70	75	80	85	90	95	100
Оценка	4	5	6	7	8	9	10

Каждый из модулей (или его составной компонент) оценивается по 10-балльной системе оценок. Итоговая оценка по дисциплине в целом студенту выставляется как среднее арифметическое всех модулей с учётом правил округления (с последующим округлением до целого значения).

Заключение. В настоящее время главными направлениями развития вузовского образования являются: переход на личностно-ориентированные технологии обучения; повышение качества подготовки специалистов за счет широкой информатизации учебного процесса и использования новых педагогических технологий.

Изучение студентами дисциплины «Оптика» по модульно-рейтинговой системе обучения и оценка их знаний выявило ряд положительных сторон, таких как поэтапная работа над разделами дисциплины в течение всего времени ее изучения, снижение нагрузки при подготовке к экзамену во время сессии. Студент отчитывается по каждому из модулей в течение семестра, что позволяет активизировать его учебную работу в течение всего времени изучения дисциплины.

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

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

Создание второй ступени высшего образования – магистратуры потребовало разработку новых рабочих программ по предметам, изучаемым магистрантами. Малая численность магистров по одной специальности не позволяет комплектовать группы для преподавания информационных технологий по направлениям специализации. Поэтому программа курса должна быть универсальной и удовлетворять сразу всем специальностям, по которым производится подготовка магистров в нашем университете. Особое внимание должно быть уделено профессиональному изучению программного обеспечения входящего в состав пакета Microsoft Office, как наиболее часто используемому научными и педагогическими работниками.

Информационные технологии формируют у обучаемых навыки рационального использования компьютеров в исследовательской, учебной и профессиональной деятельности.

Цель работы – выработка предложений о содержании курса «Информационные технологии» для магистрантов.

Материал и методы. Основной материал по теме данного исследования включает типовую программу по курсу «Информационные технологии» для магистрантов, ресурсы компьютерной сети Интернет, личный педагогический опыт автора. Для объективного отражения проблематики данного исследования основными методами являются анализ методической литературы по проблеме исследования, современного программного и информационного обеспечения процесса обучения, описание (личный педагогический опыт автора); обобщение (подведение итогов, выводы).

Результаты и их обсуждение. Развитие современного общества характеризуется высокой степенью его информатизации. Подготовка магистров в университете по курсу «Информационные технологии» направлена на рассогласование модели подготовки и динамики развития предметной области, на требования современного рынка труда. Выпускники должны знать возможности современных технических средств обработки информации, особенности их применения в образовании, способы и методы формирования, хранения, передачи, обработки информации, уметь применять современные средства информационных технологий для решения поставленных задач.

В связи с этим можно определить одну из важнейших проблем подготовки магистров – обеспечение такого уровня знаний, который позволил бы им в своей профессиональной деятельности быстро осваивать новые разработки в области информационных технологий [1].

В структуре программы подготовки магистров можно выделить несколько модулей, каждый из которых ориентирован на изучение определенных программных сред.

В первом модуле изучается на профессиональном уровне текстовый процессор Microsoft Word. Здесь особое внимание уделяется автоматизации создания документов со сложной структурой, что является весьма востребованным при написании рефератов, дипломных работ и научных отчетов.

Во втором модуле рассматриваются возможности электронных таблиц для статистической обработки экспериментальных данных полученных на различных группах объектов с целью установления черт различия и сходства между ними, выявления показателей, изменяющихся в одном направлении, в предсказании определенных фактов на основании тех выводов, к которым приводят полученные результаты. Умение автоматизировать подсчет статистических

показателей позволит магистрам в своей профессиональной деятельности больше внимания уделять интерпретации полученных результатов эксперимента [2].

Третий модуль посвящен базам данных. Как показывает опыт, этот раздел является слабо изученным магистрами. Поэтому здесь уделяется внимание созданию баз данных, формированию запросов, отчетов и форм.

В четвертом модуле уделяется внимание на самостоятельное изучение программных сред. Магистры работают с архиваторами, антивирусными программами, компьютерными переводчиками, программой для разработки презентаций, изучают интернет технологии.

Заключение. Итогом модульное изучение курса «Информационные технологии» является формирование у магистранта общей культуры использования компьютерных технологий в научных исследованиях, образовательном процессе и в повседневной жизни.

На примере системы дистанционного обучения Moodle, магистранты разрабатывают обучающие ресурсы, которые апробируют при прохождении педагогической практики. В процессе работы над курсами магистранты учатся планировать процесс обучения, разрабатывать структуру курса, организовывать самостоятельную работу в процессе освоения материала, контроль и проверку результатов обучения. Создание обучающего ресурса магистрантами требует привлечения знаний не только по дисциплине курса, но и знаний, умений и навыков, приобретенных ранее при освоении информационных технологий [3].

Список литературы

1. Леонова Л.А. Новые педагогические и информационные технологии в образовании. – М., 2007.
2. Наследов Д.А., Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. – СПб.: Питер, 2004.
3. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: Учебное пособие. – Харьков: ХНАГХ, 2008.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВВЕДЕНИЯ НИЖНЕГО ПОРОГА ТЕСТОВЫХ БАЛЛОВ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ

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

По предварительным оценкам введение нижней границы тестовых баллов, дающих право на поступление в высшие учебные заведения, должно было привести к отсеиванию 30% тестируемых с наиболее низкими баллами. По итогам централизованного тестирования последних двух лет можно сказать, что этот показатель значительно выше. Результаты централизованного тестирования по математике в 2013 и 2014 году в пункте тестирования № 703 ВГУ имени П.М.Машерова показывают, что минимальный балл, равный 15, не набрали 54% и 55% тестируемых в 2013 и 2014 году соответственно. В этой связи возникает два вопроса:

- исключение из числа абитуриентов половины тестируемых по результатам ЦТ по математике происходило только в последние два года, или аналогичные результаты прослеживались и ранее;
- можно ли по количеству выполненных заданий спрогнозировать полученный балл по ЦТ?

Материал и методы. Объектом изучения являются результаты участников ЦТ по математике по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М.Машерова с 2008 по 2014 годы (8213 тестируемых). Результаты ЦТ включали тестовый балл и количество выполненных заданий для каждого участника. Учитывая, что тестовые задания оценивались различным количеством баллов в зависимости от их трудности, представляет интерес анализ связи количества выполненных заданий и полученного тестового балла.

Результаты и их обсуждение. В таблице представлена информация о доле тестируемых, набравших менее 15 баллов в ЦТ по математике за последние семь лет.

Год тестирования	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Количество (%)	45%	47%	49%	56%	51%	54%	55%

Таким образом, пороговый балл, равный 15, не удалось преодолеть половине тестируемых, что значительно больше запланированных 30%. Имеется тенденция к увеличению этого показателя.

На рисунке 1 представлено распределение тестируемых по количеству выполненных тестовых заданий с 2008 по 2014 годы. Наибольшая доля тестируемых выполнила 5 тестовых заданий (13,1%), только 8,2% справились с половиной и более заданий теста.

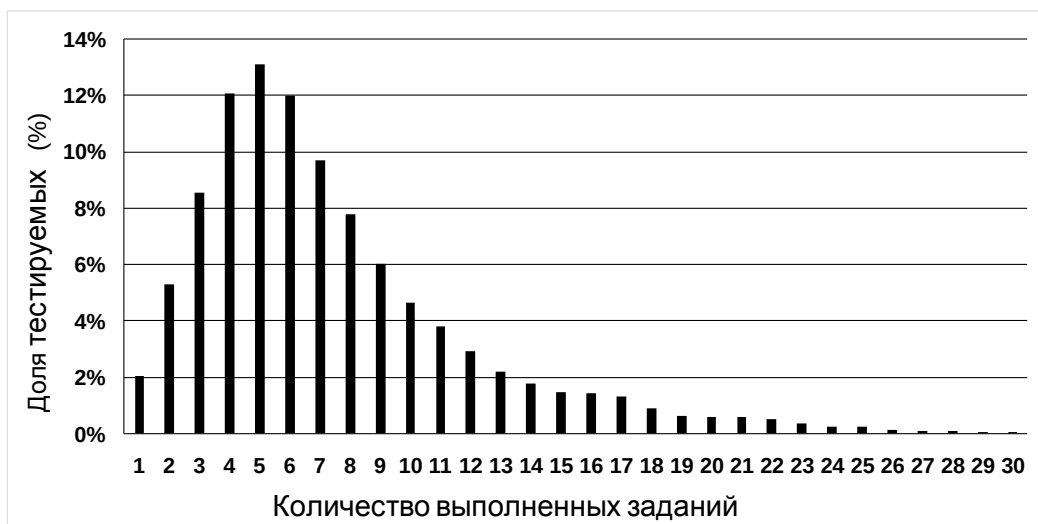


Рисунок 1 – Распределение тестируемых по количеству выполненных тестовых заданий

На рисунке 2 представлено среднее количество баллов, соответствующих числу выполненных тестовых заданий, и интервалы, характеризующие разброс баллов относительно среднего значения ($\pm 3s$, где s – стандартное отклонение).

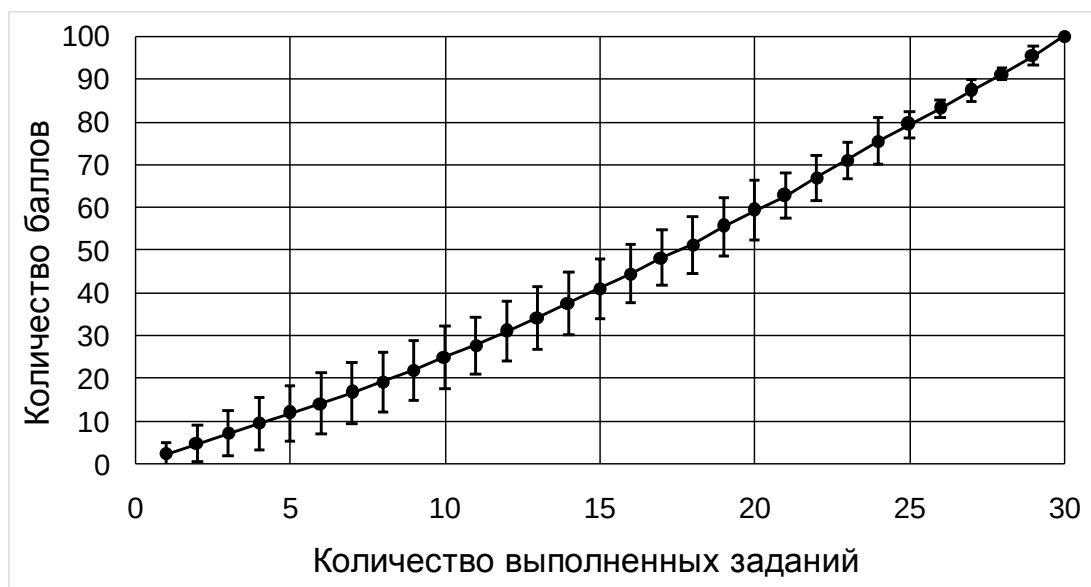


Рисунок 2 – Количество баллов, соответствующих числу выполненных тестовых заданий

Данный график показывает, что, выполнив определенное количество заданий, результаты 99,7% тестируемых попадут в указанный интервал баллов. Например, 15 выполненным заданиям соответствует среднее значение количества набранных баллов, равное 41, при этом количество баллов в этом случае может варьироваться в интервале от 34 до 48.

Интервал варьирования важно знать для определения количества заданий, которые нужно решить, чтобы гарантированно набрать пороговый балл, позволяющий поступать в вуз. Для того, чтобы набрать 15 баллов, нужно решить в среднем 7 заданий, а чтобы гарантированно преодолеть пороговый балл, должно быть выполнено, как минимум, 9 заданий. В то же время, по данным тестирования 7 заданий и более решает 47% тестируемых, 9 заданий и более – 29,5% тестируемых.

На рисунке 3 представлена средняя доля правильных ответов на тестовые задания. Задания раздела В (с 19 по 30) выполняются хуже, чем задания раздела А (с 1 по 18). Интересно отметить, что почти во все рассматриваемые годы седьмое задание выполнялось плохо, вне зависимости от его содержания и представленного раздела математики.

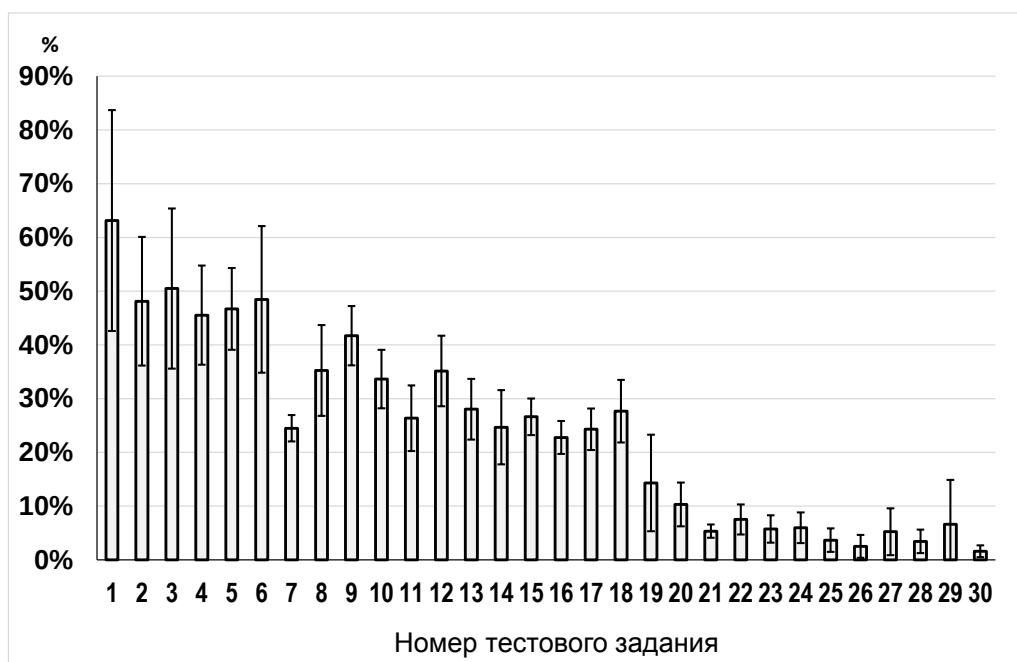


Рисунок 3 – Доля правильных ответов на тестовые задания

Заключение. На протяжении последних семи лет доля тестируемых, набравших 15 и более баллов существенно не меняется.

На основе анализа результатов ЦТ по математике по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова получен инструмент, позволяющий прогнозировать количество набранных баллов в зависимости от числа выполненных заданий. Если сложность тестов не будет меняться, то для гарантированного преодоления порогового значения баллов необходимо правильно выполнить не менее 9 тестовых заданий.

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАДАНИЙ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ 2014 ГОДА ПО ПУНКТУ ТЕСТИРОВАНИЯ № 703 ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

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

В настоящее время вступительные испытания при поступлении ВУЗы и Сузы нашей Республики по математике проводятся только в форме централизованного тестирования. Установление нижней границы тестовых баллов, дающих право на участие в конкурсе для поступления в учебные заведения, обостряет вопросы соответствия трудности предлагаемых заданий требованиям программы и уровню подготовленности выпускников по математике. Достаточно острым является и вопрос о соответствии уровня сложности теста, предложенного абитуриентам, уровню сложности тестов предыдущих лет.

Целью работы является оценка эмпирических характеристик тестовых заданий ЦТ по математике 2014 года по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова (трудности, дискриминативности) и уровня подготовленности абитуриентов, а также их сравнение с данными предыдущих лет.

Материал и методы. Объектом изучения являются результаты участников ЦТ по математике по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова с 2006 по 2014 годы. Статистическая обработка выполнялась с помощью пакета программ STATISTICA (StatSoft, USA).

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

Результаты и их обсуждение. В централизованном тестировании по математике в 2014 году в пункте тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова принимали участие 554 человека, из них ни один тестируемый не ответил правильно на все вопросы (100 баллов). Положительные результаты получили 551 тестируемый, из них 305 набрали менее 15 баллов, что составляет 55% от общей численности. Для заданий были рассмотрены следующие характеристики теста: диапазон варьирования оценок трудности заданий, распределение тестовых заданий по трудности и дискриминативности, уровень подготовленности абитуриентов.

В 2014 году интервал изменения трудности тестовых заданий составлял от -2,77 до 5,71 логита, уровень подготовленности абитуриентов от -3,64 до 5,49 логита. Среднее значение уровня трудности тестовых заданий 1,02, уровня подготовленности -0,33, то есть уровень трудности заданий был на 1,35 логита выше, чем уровень подготовленности наших абитуриентов по математике, что соответствует показателям предыдущих лет. В 2014 году девять заданий оказались с очень высокой трудностью (с B4 по B12), из них семь заданий превысили уровень трудности 3 логита (B4, B6, B8, B9, B10, B11, B12). На три тестовых задания с уровнем трудности выше 4 логит (B8, B11, B12) правильные ответы дали всего лишь 7, 2 и 4 тестируемых соответственно.

В 2014 году так же, как и в предыдущие годы, большинство заданий обладали низкой и очень низкой дифференцирующей способностью, задания с высокой и очень высокой дифференцирующей способностью (значения параметра крутизны $a_i > 1,35$) отсутствовали.

Характеристики тестовых заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристики тестовых заданий

№	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
p_i	0,75	0,68	0,59	0,31	0,42	0,41	0,21	0,17	0,43	0,41
β_i	-2,77	-2,27	-1,82	-0,36	-0,97	-0,88	0,27	0,63	-1,00	-0,91
r_i	0,40	0,36	0,42	0,60	0,52	0,50	0,46	0,36	0,57	0,56
a_i	0,44	0,39	0,47	0,76	0,60	0,58	0,51	0,39	0,69	0,68
№	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	B1	B2
p_i	0,16	0,53	0,25	0,16	0,24	0,24	0,19	0,29	0,06	0,06
β_i	0,76	-1,50	0,00	0,69	0,08	0,08	0,46	-0,20	2,15	2,00
r_i	0,32	0,42	0,41	0,30	0,34	0,33	0,32	0,27	0,54	0,51
a_i	0,34	0,47	0,45	0,31	0,36	0,35	0,34	0,28	0,64	0,59
№	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12
p_i	0,07	0,03	0,03	0,02	0,03	0,01	0,03	0,02	0,00	0,01
β_i	1,82	3,24	2,84	3,80	2,98	4,12	3,24	3,43	5,71	4,83
r_i	0,32	0,47	0,36	0,37	0,39	0,15	0,33	0,23	0,15	0,14
a_i	0,34	0,53	0,39	0,40	0,42	0,15	0,35	0,24	0,15	0,15

В таблицах 2 и 3 представлено распределение тестовых заданий по трудности и дискриминативности в 2014 году по сравнению с предыдущими годами с использованием параметров IRT.

Таблица 2 – Распределение тестовых заданий по трудности

Градации трудности задания (β_j)	Год тестирования								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Очень трудные (более 2,6)	2	5	4	7	4	7	4	5	9
Трудные (от 1,5 до 2,59)	7	2	3	4	5	4	3	3	3
Среднего уровня (от -1,49 до 1,49)	16	16	20	16	19	17	20	20	15
Легкие (от -2,59 до -1,5)	0	2	3	1	1	2	2	1	2
Очень легкие (менее -2,6)	0	0	0	2	1	0	0	1	1

Таблица 3 – Распределение тестовых заданий по дискриминативности

Дискриминативность (a_j)	Год тестирования								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Отсутствует (от 0 до 0,009)	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Очень низкая (от 0,01 до 0,34)	6	10	10	9	11	8	5	12	9
Низкая (от 0,35 до 0,64)	17	13	16	16	18	17	18	17	18
Средняя (от 0,65 до 1,34)	2	2	4	5	1	4	6	1	3
Высокая (от 1,35 до 1,69)	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Заключение. Сравнение характеристик тестовых заданий с 2006 по 2014 гг. с использованием рангового анализа вариаций по Краскелу–Уоллису показывает, что статистически значимые различия по доле правильных ответов на задание ($p=0,9187$), уровню трудности ($p=0,9899$), коэффициенту корреляции задания с тестом ($p=0,1791$) и дифференцирующей способности задания ($p=0,1791$) отсутствуют. Количество тестируемых, не набравших минимальный балл по математике, по сравнению с прошлым годом изменилось незначительно (305 тестируемых, что составляет 55% от общей численности в 2014 году по сравнению с 390 тестируемыми, что составляло 54% от общей численности в 2013 году).

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

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

Подготовка специалистов в области информационных технологий (ИТ) осуществляется в условиях динамично развивающейся предметной области, в которой быстро обновляются существующие и регулярно появляются новые концепции, технологические решения, возрастает сложность разработок. ИТ-компании отмечают, что выпускникам вузов не хватает знаний в актуальных направлениях развития отрасли. Проблема состоит в том, что содержание вузовских учебных дисциплин не имеет устоявшегося общепризнанного наполнения, оно зависит как от современных трендов развития ИТ, так и от субъективных факторов (наличия специалистов-преподавателей, программно-технологических и учебно-методических средств обучения и др.). В данной ситуации специалистам необходимо постоянно развивать свои навыки, повышать квалификацию, существенно возрастает роль самообразования через всю жизнь.

В вузовской практике важно способствовать развитию у студентов умения учиться и продолжать свое образование самостоятельно. Необходимо создать условия, в которых, базирясь на индивидуальных способностях, студенты получают полезный опыт самостоятельной деятельности, учатся эффективно использовать время и распределять рабочую нагрузку, постепенно приходя к пониманию роли самообразования в своем профессиональном росте. Эти процессы могут эффективно поддерживаться с помощью современных информационно-коммуникационных технологий.

Целью работы является выявление потенциала ИКТ в повышении результативности самостоятельной учебной деятельности студентов и оценка последствий их применения.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала рассматривался процесс обучения студентов ИТ-специальностей с использованием ИКТ, и в частности информационно-образовательной среды вуза.

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. ИКТ стали основой для создания инфраструктуры, охватывающей все отрасли знания и связывающей все человечество. Примером успешной реализации ИКТ является Интернет с его практически неограниченными возможностями сбора, хранения и передачи информации и разнообразными средствами и формами ее предоставления. Это дает

большие возможности в отношении организации самостоятельной работы студентов: курсы лекций, учебная литература, видео, мультимедиа, «виртуальная реальность», моделирование различных явлений и процессов, тесты и тренинги и т.п.

Эффективными способами организации самостоятельной работы студентов также является внедрение облачных и «вики» технологий, создание виртуальных университетов, использование электронных учебных курсов на базе платформ дистанционного обучения, таких, например, как LMS Moodle, ATutor, WebCT и т. п.

Для современного студента в силу доступности средств ИКТ электронный способ получения информации и взаимодействия с преподавателем является привычной формой внеаудиторной работы, и позволяет выстроить индивидуальную систему обучения, соответствующую его личностным качествам.

Исследователи проблемы организации самостоятельной работы студентов отмечают ряд ключевых преимуществ ИКТ и эффективность их применения [1, 2]. Обобщая опыт нашей работы, можно выделить следующие положительные моменты использования ИКТ в самостоятельной работе студентов:

- создание принципиально иной образовательной среды, которая оптимизирует учебный процесс, сокращая время получения комплекса знаний и умений;
- развитие познавательных интересов и способностей;
- доступность учебных материалов в любое удобное для студентов время на разных устройствах;
- установление интерактивного диалога между пользователем и информационной системой, реализуемого посредством мультимедиа;
- создание предметной виртуальной среды для тренинга при подготовке к будущей деятельности, автоматизация процессов самоконтроля результатов учебной деятельности, в том числе тестирование, тренировки;
- возможность обратной связи и контроля со стороны преподавателя посредством электронной почты, веб-сайта, виртуальной образовательной среды;
- формирование умений самоорганизации собственной жизнедеятельности, ее самоанализа и самооценки;
- организация коллективной работы и взаимодействия студентов на основе облачных и «вики» технологий.

При несомненных достоинствах ИКТ в образовании следует отметить и недостатки, снижающие их эффективность. Обратим внимание на некоторые из них:

1. *Снижение мотивации.* Студенты полагают, что всегда могут найти готовую информацию и это не создает стимулы для изучения нового материала.

2. *Поверхностность в освоении учебного материала, фрагментарность знаний.* Когда студент готовит конкретное задание, он получает, например, из сети информацию по данному вопросу вне связи с остальным содержанием дисциплины. В результате могут не сформироваться внутрипредметные связи и целостное представление об изучаемом предмете.

3. *Шаблонное мышление.* Получение готовых решений с помощью ИКТ (например, компьютерных программ, проектов и т. п.) не стимулирует студента для творческого поиска, к самостоятельным профессиональным действиям, и формирует навыки действовать по шаблону.

4. *Снижение сосредоточенности.* Зачастую при использовании Интернет-порталов отвлекается внимание на всплывающую информацию, не относящуюся к предмету изучения, и порой сомнительного содержания.

5. *Плагиат.* Эффективность обучения и воспитания студентов снижается вследствие заимствования из сети Интернет готовых рефератов, курсовых и дипломных работ.

6. *Влияние на здоровье.* Чрезмерное использование средств информатизации негативно влияет на здоровье всех участников образовательного процесса.

Однако в силах преподавателя предусмотреть эти негативные моменты, адаптировать свою методическую деятельность и организовать самостоятельную работу студента таким образом, чтобы средства ИКТ стали опорой его самообразования в учебный период и в будущей профессиональной деятельности.

Заключение. Исследование и практика показали, что использование ИКТ в самостоятельной работе студентов при условии нейтрализации негативных моментов, присущих этому

процессу, позволяет оказать студенту конкретную помощь и поддержку, способствует более полному удовлетворению его потребности в самовыражении, саморазвитии, самообразовании, самоопределении.

Список литературы

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 368 с.
2. Роберт, И. В. Информатизация образования как новая область педагогического знания //Человек и образование. – 2012. – №. 1. – С. 14–18.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ ПО РАДИОЭЛЕКТРОНИКЕ

*В.К. Савчук, В.И. Жидкевич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Изучение технических дисциплин студентами в высшем учебном заведении предусматривает интеграцию четырех составляющих частей:

- усвоение теоретического материала лекционного курса;
- выполнение работ лабораторного практикума с целью получения студентами практических навыков в составлении, исследовании и применении электронных компонентов и цепей;
- практические занятия предусматривают выполнение студентами практических задач расчетного характера, помогающих студентам лучше усвоить методики расчетов электронных схем;
- выполнение курсовой работы помогает окончательно закрепить полученные студентами теоретические и практические знания по данной дисциплине.

Показанная выше схема преподавания предмета в принципе является классической в преподавании большинства вузовских дисциплин. Однако успехи развития электроники и информационных технологий позволяют сделать определенные коррективы рассмотренной схемы. Прежде всего, это касается наиболее сложной и к тому же наиболее затратной части в преподавании предмета – лабораторного практикума. Учебный лабораторный практикум по радиоэлектронике предусматривает наличие специализированной лабораторной базы, оснащённой контрольно-измерительными приборами, требующими периодичной поверки и обновления. Также, помимо наличия определённой базы, следует отметить такие недостатки традиционного лабораторного практикума, как: большие временные затраты; невозможность практической реализации многих электронных моделей и схем, ввиду недостатка материальной базы.

В настоящее время появилось большое количество программ симуляторов и программ для моделирования электронных устройств, физических процессов на компьютере. Моделирование выполняется с использованием программ Electronics Workbench-Multisim, PROTEUS VSM фирмы Labcenter Electronics, LabView фирмы National Instruments [1-3], заменяющих реальные элементы радиоэлектроники и приборы виртуальными моделями. Симуляторы позволяют без сборки реального устройства отладить работу схемы, снять необходимые характеристики и многое другое. Кроме этого, необходим разноуровневый контроль знаний студентов по этим дисциплинам в рамках данного лабораторного практикума.

В связи с этим, целью настоящей работы является анализ симуляторов и программ для моделирования электронных устройств, и возможности реализации этих программ в учебном процессе.

Материал и методы. Материалом для исследований являются программы Electronics Workbench-Multisim, LabView. В качестве основного метода исследований использовали схемотехническое моделирование.

Результаты и их обсуждение. Схемотехническое моделирование электронных устройств, физических процессов выполняли с использованием программ Electronics Workbench-Multisim, LabView, заменяющих реальные элементы радиоэлектроники и приборы виртуальными моделями. Симуляторы позволяют без сборки реального устройства, отладить работу схемы, снять необходимые характеристики и многое другое.

LabVIEW – интегрированная среда разработчика для создания интерактивных программ сбора, обработки данных и управления периферийными устройствами. Библиотеки современ-

ных алгоритмов обработки и анализа данных превращают LabVIEW в универсальный инструмент создания интегрированных систем на базе современных компьютеров. LabVIEW – графическая система программирования на уровне функциональных блок-диаграмм, позволяющая графически объединять программные модули в виртуальные инструменты. При разработке управляющей системы, как правило, программный пакет покрывает только один аспект поставленной задачи, но не решает все проблемы – сбор данных, их анализ, представление и управление. LabVIEW предоставляет вам все необходимые средства, объединенные единой методологией. После сбора данных, вы можете использовать библиотеку анализа данных. Библиотеки анализа включают статистику, решение уравнений, регрессионный анализ, линейную алгебру, алгоритмы генерации сигналов, анализ в частотной и временной области, процедуры спектрального анализа и цифровые фильтры. Библиотеки анализа LabVIEW используют максимум вычислительных возможностей вашего компьютера. Кроме того, вы имеете широкие возможности по манипулированию данными – запись/чтение с диска, передача по сети и печать на принтере или плоттере.

Web-сервер LabVIEW позволяет удаленному Web-браузеру не только наблюдать за работой виртуальных приборов, но и управлять ими.

Среда программирования LabVIEW позволяет создавать виртуальные инструменты, осуществляющие передачу данных между собой с использованием протокола TCP/IP. Для чтения лекций, выполнения лабораторных работ и проведения тестирования по элементам цифровой техники по курсам «Основы радиоэлектроники», «Физика ЭВМ» разработан мультимедийный комплекс.

В реализации теста контроля знаний студентов, следует учитывать, что контролирующее тестирование – неотъемлемая часть процесса современного образования. Именно так можно объективно оценить уровень знаний и возможности студентов. Положительными моментами допуска к работам при помощи электронных программ следует считать:

- разноуровневый контроль: допуск к работе, тематический, итоговый, экзаменационный;
- самоконтроль знаний, то есть возможность просмотра и анализа допущенных в тесте ошибок;
- разнообразные виды мониторинга: по отдельному студенту, по группе в целом, по темам.

Проверка практических умений и навыков студентов осуществляется при помощи соответствующей электронной программы. При выполнении лабораторных работ на компьютере студенты последовательно проходят следующие этапы изучения учебного материала: изучение теории по теме работы, сборка и проверка работы схемы, выполнение виртуальной лабораторной работы, документирование. И лишь затем студенты приступают к практическому выполнению работы на лабораторном оборудовании.

Таким образом, положительными моментами проведения учебного лабораторного практикума по радиоэлектронике при помощи электронных программ следует считать:

- целостность курса, изучаемой дисциплины;
- наглядность и простота применения;
- формирование электронной лаборатории на базе ПК.

Заключение. Изучение работы и анализ программ для моделирования электронных устройств показало возможности реализации этих программ в учебном процессе. Использование виртуальных инструментов позволяет продемонстрировать работу многих устройств. Новая методика, состав материально-технической базы должны повысить уровень подготовки студентов.

Список литературы

1. Джеффри Тревис. LabView для всех. Перевод Клушина Н.А. ПриборКомплект. Москва, 2005.
2. Евдокимов Ю.К., Линдваль В.Р., Щербаков Г.И. LabVIEW для радио-инженера: от виртуальной модели до реального прибора. Москва, 2007.-400с.
3. Загидуллин Р.Ш. Multisim, LabVIEW, Signal Express. – М.: Горячая линия – Телеком, 2009. – 366с.

АСАБЛІВАСЦІ РАЗВІЦЦЯ МОЎНАЙ АСОБЫ СТУДЭНТАЎ
ВА ЁМОВАХ РУСКА-БЕЛАРУСКАГА ДВУХМОЎЯ

В.Э. Зіманскі
Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава

Тэрмін “моўная асоба” ўзнік у пачатку XX стагоддзя, будучы ўжытым у кнізе нямецкага мовазнаўца Й.Л. Вайсгербера “Родная мова і фарміраванне духу” (Muttersprache und Geistesbildung, 1929; рус. пер. 1993). Аўтар сцвярджаў, што мова з’яўляецца усеагульным культурным набыткам; ніхто не валодае мовай толькі дзякуючы ўласнай моўнай асобе, а, наадварот, чалавек валодае ёй дзякуючы таму, што належыць да пэўнай моўнай супольнасці. У рускім мовазнаўстве тэрмін “моўная асоба” быў упершыню ўжыты В.У. Вінаградавым у працы “Аб мастацкай прозе” (1930) [1]. Тым не менш, навуковае вызначэнне тэрміна адбылося толькі ў 80-х гадах XX стагоддзя дзякуючы працам Г.І. Богіна і Ю.М. Караулава. Так, Ю.М. Караулаў дае наступнае вызначэнне: “Пад моўнай асобай я разумею сукупнасць здольнасцяў і характарыстык чалавека, што абумоўліваюць стварэнне і ўспрыманне ім маўленчых твораў (тэкстаў), якія адрозніваюцца: а) ступенню структурна-моўнай складанасці, б) глыбінёй і дакладнасцю адлюстравання рэчаіснасці, в) пэўнай мэтай накіраванасцю” [2, 3]. У сучасным мовазнаўстве тэрмін “моўная асоба” ўжываецца ў наступных значэннях: 1) любы носьбіт той ці іншай мовы, які характарызуецца на аснове аналізу ўтвораных ім тэкстаў з пункту гледжання выкарыстання ў гэтых тэкстах сістэмных сродкаў мовы для адлюстравання бачання навакольнай рэчаіснасці і для дасягнення пэўных мэтай у гэтым свеце; 2) найменне комплекснага спосабу апісання моўнай здольнасці індывіда, што спалучае сістэмнае ўяўленне мовы з функцыянальным аналізам тэкстаў. І ў першым, і ў другім выпадку моўныя здольнасці індывіда характарызуюцца найперш узроўнем моўнай культуры, або культуры маўлення, – сукупнасці, сістэмы пэўных маўленчых якасцей, якія называюцца камунікатыўнымі якасцямі маўлення, а таксама ўменнем эфектыўна выкарыстоўваць гэтыя маўленчыя якасці ў канкрэтных умовах камунікацыі ў адпаведнасці з нормамі сучаснай літаратурнай мовы. Менавіта такія якасці з’яўляюцца вызначальнымі для характарыстыкі моўнай асобы чалавека, тады як у паўсядзённым жыцці пры характарыстыцы асобы на першы план выступаюць нават не інтэлектуальныя здольнасці, а кагнітыўныя якасці чалавека – яго эмацыйныя характарыстыкі і воля. Дададзім, што ў шырокім сэнсе культура маўлення ўключае не толькі камунікатыўны і нарматыўны, а таксама этычны і эстэтычны аспекты. Прыгожая, дакладная мова, правільнае вымаўленне, веданне скарбаў мовы – паказчык не толькі культуры маўлення, але і агульнай культуры асобы. Адсюль вынікае, што культура маўлення з’яўляецца адным з важных складнікаў моўнай асобы і зусім не другарадным прадметам у працэсе падрыхтоўкі спецыяліста з вышэйшай адукацыяй, а фарміраванне пералічаных якасцей маўлення ёсць найпершая і, несумненна, актуальная задача сістэмы моўнай адукацыі сённяшніх студэнтаў.

Маючы на ўвазе надзённасць праблемы фарміравання моўнай асобы студэнта, мэтай артыкула будзем лічыць пошук канцэптуальных падыходаў да фарміравання моўнай асобы сучаснага выпускніка ВНУ, выпускнікоў сучасных ВНУ, а задачамі – акрэсліваць прыёмы і спосабы выпрацоўкі і замацавання навыкаў беларускамоўнай камунікацыі, у тым ліку лагічнага мыслення, правільнага ўжывання слоў, словаформаў, сінтаксічных канструкцый, літаратурнага вымаўлення галосных і зычных гукаў, гукавых спалучэнняў, правільнае разуменне і выбар адпаведнай інтанацыі падчас вуснага маўлення, развіццё навыкаў захавання стылю выказвання ў залежнасці ад жанру створанага тэксту.

Матэрыял і метады. Матэрыялам даследавання паслужылі тыповыя і вучэбныя праграмы па дысцыплінах “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” (УД-09-064/баз., УД-09-248/р.), “Культура мовы” (ТД-А.396/тып., УД-09-183/р.), “Сучасная беларуская мова” (ТД-Д.133/тып., УД-09-253/р.), “Рыторыка” (ТД-П.395/тып., УД-09-215/р.), “Беларуская мова і літаратура” (УД-09-056/баз., УД-09-217/р.). У якасці галоўнага выбраны апісальна-аналітычны метады, які базіруюцца на адзінстве прыёмаў абагульнення, сістэматызацыі і супастаўляльнай інтэрпрэтацыі матэрыялу.

Вынікі і іх абмеркаванне. Вяртаючыся да характарыстыкі моўнай асобы праз паняцце “культура маўлення”, адзначым, што ў наш час нават у сродках масавай інфармацыі (найперш па радыё і тэлебачанні) вельмі рэдка можна пачуць бездакорную літаратурную мову, не гаворачы пра

маўленне людзей у іх штодзённых зносінах. Між тым, як было падкрэслена вышэй, менавіта ў маўленні чалавек праяўляецца як асоба. Асабліва гэта важна памятаць тым, чый прафесійны род заняткаў цесна звязаны з маўленчай, камунікатыўнай дзейнасцю, – настаўнікам, юрыстам, журналістам, палітыкам, дыктарам радыё і тэлебачання, прапаведнікам, бізнесменам і інш. Для іх уменне ўступаць у кантакты, дзелавыя зносіны, выступаць публічна ўваходзіць у разрад прафесійна-дзелавых якасцей. Асноўнымі задачамі рэалізацыі мэты павышэння моўнай культуры студэнта можна лічыць наступныя: 1) трывалае засваенне арфаэпічных, акцэнталагічных, словаўтваральных, марфалагічных, сінтаксічных, лексічных нормаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы; 2) вывучэнне законаў дакладнасці, лагічнасці, дарэчнасці, выразнасці маўлення; 3) развіццё здольнасцяў правільна выказваць думкі ў розных маўленчых сітуацыях; 4) выпрацоўка ўмення аналізаваць маўленчы матэрыял, рабіць класіфікацыю выяўленых памылак.

Пры арганізацыі працы па рэалізацыі дадзеных мэты і задач трэба памятаць, што ўзровень валодання мовай у кожнага асобнага студэнта розны і не заўсёды можа быць надзейнай падставай для абгрунтаваных высноў аб інтэлектуальных уласцівасцях чалавека. Вучоныя выдзяляюць тры ўзроўні валодання мовай (тры ўзроўні моўнай асобы). Так, Ю.М. Караулаў вылучае нулявы (структурна-моўны, або семантычны, – узровень элементарнай моўнай семантыкі, неабходны для станаўлення і функцыянавання моўнай асобы), першы (лінгва-камунікатыўны – выяўленне, усталяванне іерархіі сэнсаў і каштоўнасцей у карціне свету асобы) і другі (выяўленне і характарыстыка матываў і мэты, якія рухаюць развіццём моўнай асобы, яе паводзінамі, стварэннем яе тэкстаў і ўласна фарміраваннем іерархіі сэнсаў і светапогляду ў цэлым) узроўні [3]. Прасоўванне індывіда па гэтых узроўнях адбываецца ў тым ліку і па меры павышэння яго моўнай культуры, што якраз і можа быць рэалізавана ў працэсе навучання мове. Паколькі культура маўлення выступае не толькі паказчыкам прафесійнай падрыхтоўкі спецыяліста, але і ўвасабленнем проста адукаванасці і інтэлігентнасці чалавека, то цэнтральным звяном у яе павышэнні з’яўляецца, з аднаго боку, праблема нормы, г. зн. узорнасці маўлення ў пісьмовай і вуснай форме (сфера дзейнасці ў першую чаргу выкладчыка), а з другога – асабістая адказнасць кожнага за культуру маўлення ў грамадстве (сфера дзейнасці ў першую чаргу студэнта). Ва ўмовах ВНУ праца па фарміраванні моўнай культуры студэнтаў можа праводзіцца як непасрэдна на занятках па дысцыплінах “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, “Культура мовы” на спецыяльных факультэтах і па ўсіх спецыяльных лінгвістычных дысцыплінах кафедры, так і ў пазааўдыторнай абстаноўцы.

Непасрэдна на занятках могуць быць выкарыстаны наступныя сродкі фарміравання і дыягностыкі ўзроўню моўнай культуры студэнтаў: на аснове сістэмна-функцыянальнага падыходу: пісьмовае выкананне практыкаванняў з наступным вусным каментарыем; пісьмовыя кантрольныя работы; выкананне тэставых заданняў; слоўнікавыя дыктанты; на аснове камунікатыўна-дзейнаснага падыходу: вуснае апытанне на практычных занятках; вусныя выступленні на прафесійныя тэмы; пераклад з рускай мовы спецыяльных тэкстаў; вусны і пісьмовы пераказ і рэферыраванне тэкстаў розных стыляў; на аснове лінгвакультуралагічнага падыходу: вусныя выступленні на агульнагуманітарныя тэмы; пераклад з рускай мовы агульнастылёвых тэкстаў; аналіз гатовых і стварэнне ўласных тэкстаў мастацкага, навуковага і афіцыйна-справавога стыляў. Важна не забываць, што ва ўмовах руска-беларускага білінгвізму варта ўдзяляць увагу паступоваму няўхільнаму папаўненню лексічнага запasu студэнтаў, даваць магчымасць пастаянна ўдзельнічаць у камунікацыі, на што ўрэшце і павінны быць скіраваны вышэй адзначаныя формы працы.

У пазааўдыторны час, акрамя таго, студэнты павінны мець магчымасць атрымаць кансультацыі па любым пытанні, звязаным з культурай вуснага і пісьмовага маўлення. Пазааўдыторная праца па фарміраванні маўленчай культуры можа быць арганізавана як самастойная пад кантролем выкладчыка, калі па прапанаваных для вывучэння тэмах, забяспечаных літаратурай, тэарэтычным мінімумам і рознаўзроўневымі практычнымі заданнямі разнастайных тыпаў (рэпрадуктыўнымі, прадуктыўнымі, творчымі і інш.), студэнт справяздачыцца ў вуснай ці пісьмовай форме.

Спецыфіка працы па павышэнні моўнай культуры студэнта праяўляецца, сярод іншага, у выпрацоўцы ўмення аналізаваць як пазітыўныя, узорныя (прымальныя, правільныя), так і негатыўныя (непрымальныя, памылковыя, недасканалыя) факты, таму пільная ўвага павінна ўдзяляцца якасці маўлення падчас вусных зносінаў выкладчыкаў са студэнтамі, а таксама далікатны “кантроль” з боку выкладчыкаў за якасцю маўлення студэнтаў паміж сабой. Менавіта такі падыход да фарміравання моўнай асобы, на нашу думку, будзе садзейнічаць пераходу ад суіснавання ў індывіда дзвюх моў як асобных сістэм асацыяцый, якія не маюць паміж сабой

кантакту, да такога стану, калі “дзве якія-небудзь мовы ўтвараюць у свядомасці толькі адну сістэму асацыяцый, пры якой любы элемент мовы мае свій непасрэдны эквівалент у другой мове” [4, 67-68].

Заклучэнне. Такім чынам, праблема культуры маўлення з’яўляецца адной з найбольш актуальных у працэсе падрыхтоўкі сапраўднага спецыяліста. Уменне правільна фармуляваць думку, пісьменна яе афармляць у вусным маўленні з’яўляецца надзвычай важнай якасцю як філолага, так, зрэшты, і любога адукаванага чалавека. Як паказвае практыка, студэнты з цяжкасцю, а часам і з недастатковай дбайнасцю засвойваюць асобныя літаратурныя нормы мовы, а засвоеныя – не заўсёды выкарыстоўваюцца імі ў маўленні. Вырашэнне акрэсленай праблемы можа быць забяспечана найперш практычнай работай, пабудаванай на аснове сістэмна-функцыянальнага, камунікатыўна-дзеяснага і лінгвакультуралагічнага падыходаў у сукупнасці з веданнем і разуменнем моўных фактаў, якія выступаюць аб’ектам вывучэння розных іншых мовазнаўчых прадметаў: сучаснай беларускай мовы, стылістыкі, лінгвістычнага аналізу тэксту.

Спіс літаратуры

1. Виноградов, В.В. О художественной прозе / В.В. Виноградов. – М.: Л.: Наука, 1930. – 186, [4], [2] с.
2. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов. // Язык и личность. – М.: 1989. – С. 3-8.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Щерба, Л.В. О понятии смешения языков / Л.В.Щерба. // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 60-74.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Т.В. Черняева, Ж.П. Курдеко
Витебск, ВГАВМ*

В современных социально-экономических условиях приоритетной целью обучения студента вообще и иностранного студента в частности является формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием.

Одной из основных составляющих профессиональной компетентности является социокультурная компетентность, под которой в научной литературе понимается «совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для межкультурной коммуникации в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения» [1, 8].

Цель исследования – разработка методики использования учебных текстов, способствующих формированию социокультурной компетентности иностранных студентов неязыковых вузов, изучающих русский язык на продвинутом уровне. Для достижения цели решались следующие задачи: 1) подбор текстов социокультурной направленности; 2) объединение их в тематические блоки; 3) разработка алгоритма внедрения тематических блоков в учебный процесс.

Материал и методы. Материалом исследования стали наблюдения за применением методики использования учебных текстов, направленных на формирование социокультурной компетентности, при работе с иностранными студентами третьего, четвёртого курсов специальности «Ветеринарная санитария и экспертиза» в течение 2011–2014 гг.

В начале исследования методом констатирующего эксперимента был диагностирован уровень сформированности социокультурной компетентности иностранных студентов. Показатели подтвердили необходимость разработки методики, направленной на формирование названной компетентности. Далее для подбора текстов, объединения их в тематические блоки и разработки алгоритма внедрения блоков в учебный процесс применялись описательный и сравнительно-сопоставительный методы. С целью проверки эффективности разработанной методики был проведён формирующий эксперимент. Для верификации полученных результатов проводилось исследование с использованием элементов статистического анализа в группах, где такая методика не применялась.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования для целенаправленного формирования социокультурной компетентности иностранным студентам было предложено шесть тематических блоков практических занятий по русскому языку, каждый из которых включал три темы: «Человек и семья» («Белорусская семья», «Семья XXI века», «Отцы и дети: проблемы

взаимоотношений»), «Страна, в которой я учусь» («Республика Беларусь сегодня», «Традиции и обычаи белорусского народа», «Особенности белорусского менталитета»), «Белорусская наука: история и современность» («Выдающиеся учёные Беларуси», «Ветеринарная медицина сегодня», «Перспективы белорусской науки»), «Образование. Профессия» («Система образования в Республике Беларусь», «Студенческие годы – чудесная пора», «Моя будущая профессия»), «Культурное наследие Беларуси» («Белорусские поэты и писатели», «Правила речевого этикета», «Белорусские художники»), «Глобальные проблемы современности» («Земля – наш общий дом (экологические проблемы)», «Демографические проблемы», «Проблемы наркомании»).

Каждый тематический блок внедрялся в учебный процесс по определённому методическому алгоритму:

Тема № 1: традиционное занятие по развитию умений и навыков монологического и диалогического высказывания (формирование операционного компонента социокультурной компетентности, который предусматривает адекватность анализа коммуникативной ситуации (бытовой или учебной), соотношение определённых ситуативных условий со своими социокультурными знаниями, осознание и развитие коммуникативных интенций, умение реализовать интенцию с помощью соответствующих вербальных средств).

Тема № 2: построение игрового практического занятия (формирование аксиологического компонента социокультурной компетентности, предполагающего гуманистическое, толерантное отношение к иноязычной культуре, к носителям иностранного языка, к конкретным коммуникативным актам в разных ситуациях межкультурного общения).

Тема № 3: построение проблемного практического занятия по русскому языку (формирование креативно-процессуального компонента социокультурной компетентности, предусматривающего развитие у иностранных студентов творческих и познавательно-поисковых способностей).

Избранный алгоритм реализации методической модели обеспечил эффективное формирование всех компонентов социокультурной компетентности иностранных студентов в процессе изучения русского языка, чему способствовало использование таких методических единиц обучения, как текст и диалогическое единство.

Заключение. Использование на практических занятиях по русскому языку как иностранному предложенных методических средств (тематических блоков и методического алгоритма на основе двух единиц обучения: текста с социокультурной информацией и диалогического единства) делает возможным достижение высокого уровня сформированности социокультурной компетентности иностранных студентов высших учебных заведений Республики Беларусь.

Список литературы

1. Пахотина, С.В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере факультета физической культуры): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В. Пахотина; Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова. – Ишим, 2007. – 20 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

*А.Т. Юркевич
Витебск, ВГАВМ*

В неязыковом вузе иностранные языки относятся к дисциплинам социально-гуманитарного цикла, поэтому временной период их изучения ограничен в пользу приобретения специальных знаний по избранной профессии. Однако в учебной программе по иностранному языку для высших неязыковых учебных заведений указано, что главная цель обучения иностранным языкам – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Это связано с тем, что все большее число выпускников неязыковых вузов в процессе сотрудничества с зарубежными компаниями и предприятиями, общаются на иностранном языке как в устной, так и в письменной форме. Таким образом, обучение переводу с одного языка на другой становится одним из актуальных элементов обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Цель исследования – определение понятия переводческой компетенции и обоснование необходимости ее формирования у студентов неязыковых вузов.

Материал и методы. Материалом исследования послужили публикации отечественных и зарубежных авторов по вопросу формирования переводческой компетенции у студентов неязыковых вузов.

Методы исследования – сравнительно-сопоставительный, описательный методы.

Результаты и их обсуждение. Переводческая компетенция – это умение извлекать информацию из текста на иностранном / родном языке и передавать ее путем создания текста на родном / иностранном языке. Формирование переводческой компетенции эффективно происходит в том случае, если в методике преподавания используются коммуникативные технологии. Коммуникативный подход в работе со студентами ориентирует преподавателей на развитие у обучающихся умения практически пользоваться не только разговорным языком, но и на обучение использованию иноязычных средств с учетом их информационных функций.

Практика показывает, что выпускники неязыковых вузов, в своем большинстве, на недостаточном уровне владеют основами иноязычной компетенции. Ввиду дефицита учебного времени, разной степени подготовленности студентов, их мотивации преподаватели постоянно применяют интенсивные методы обучения иностранному языку, стремятся к совершенствованию методик обучения и повышению их эффективности.

Перевод является одним из видов целенаправленной деятельности, отвечающей определенным оценочным критериям. Главным среди них выступает необходимость сохранения эффективного содержания исходного текста в тексте перевода. Для обозначения этой категории в науке используется термин «переводческая эквивалентность». Говоря об эквивалентности перевода исходного и переводного текстов, необходимо подчеркнуть ее абстрактный характер. Следует отметить, что каждый перевод отражает не только мнение автора, но и личностное восприятие переводчика. При этом важно не упускать из виду конечной цели переводческой деятельности, а именно, создание конкретного текста.

Качество перевода определяется его прозрачностью. Данный критерий предполагает, что переведенный текст должен восприниматься не как перевод отдельных слов, а как связный текст, составленный на переводящем языке. Как следствие, процесс перевода – это творчество, интуиция, чувство языка, выявление и решение переводческих проблем, выбор окончательного варианта перевода, оценка переводческих ошибок.

Переводческая компетенция представляет собой целый комплекс важных для процесса перевода навыков и умений:

- 1) языковой и речевой терминологический навык;
- 2) речевой навык переключения с одного языка на другой;
- 3) речевое умение перефразировать;
- 4) смысловой анализ текста.

Перевод с русского языка на иностранный и наоборот является сложным процессом, который требует, чтобы были сформированы все выше указанные навыки. При организации обучения переводу очень важно выбрать тренировочный языковой материал. Необходимо использовать разноплановые упражнения переводческого характера, такие как: прочитайте текст и переведите его; закончите предложения и переведите их; из предложенных вариантов найдите тот, который наиболее полно соответствует содержанию текста; соедините части предложения, «верно-неверно» и др. Данные упражнения направлены на активизацию и совершенствование словарного запаса, а также выступают ключевой основой эффективной переводческой деятельности.

В сельскохозяйственных вузах одним из основных материалов, на котором происходит обучение иностранному языку, являются тексты по специальности небольшого объема, представляющие собой ценность систематизированного образца функционирования профессионального языка. Многие понятия, связанные с будущей профессией, уже сформированы средствами родного языка, но некоторая их часть формируется в процессе обучения в вузе, в том числе и на занятиях по иностранному языку, прежде всего через овладение терминологическим минимумом по специальности.

В текстуально-переводном методе большое внимание уделяется не только языковым и грамматическим явлениям, но и анализу текста с точки зрения профессиональной терминологии. Преподаватели используют в своей работе структурные и лексические особенности текста как основу составления студентами собственных монологических высказываний на иностранном языке. Текстуально-переводный метод способствует глубокому пониманию и осмыслению обучающимися содержания профессиональных текстов, а также формированию навыков извлечения специальной информации из иноязычных текстов.

Формирование переводческой компетенции на основе текста по специальности позволяет студентам неязыковых вузов совмещать профессиональное обучение с совершенствованием иностранного языка и расширением страноведческих и культурологических знаний.

Перевод является незаменимым инструментом проверки понимания иностранного языка студентами и, следовательно, степени владения им; степени владения профессиональными знаниями и навыками и наличия общей эрудиции; уровня развития логики, умения анализировать, обобщать.

Полноценный перевод предполагает способность переводчика к глубокому проникновению в содержание подлежащего переводу текста, что невозможно без наличия у него языковой речевой и лингвострановедческой компетенций. Знание лексики, грамматики и фонетики составляет языковую компетенцию, а умение свободно выражать свои мысли на иностранном языке – речевую компетенцию. Следует отметить, что в неязыковом вузе, формирование и развитие навыков и умений устного и письменного перевода проводится совместно с обучением языковой речевой и лингвострановедческой компетенциями.

Заключение. Формирование переводческой компетенции способствует профессиональному и в том числе всестороннему развитию личности студентов. Переводческая деятельность формирует у них внимательность и чувство ответственности, умение пользоваться энциклопедиями, справочниками, словарями и дополнительными источниками информации, умение делать выбор, быстро принимать правильные решения, обнаруживать и сопоставлять лингвистические данные. Кроме того, студентам неязыковых вузов нужно понимать, что перевод является средством, овладение которым, наравне с другими коммуникативными компетенциями, позволит более эффективно решать профессиональные задачи, будет способствовать повышению конкурентоспособности на рынке труда, позволит получить доступ к новым информационным ресурсам и расширит знания и квалификационные возможности будущих специалистов.

Биологические и химические науки

ПРОПЕДЕВТИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А.А. Белохвостов

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Основной целью разработанной нами системы методической подготовки будущего учителя химии к использованию ИКТ является формирование *ИК-компетентности (информационно-коммуникационной компетентности) будущего учителя химии*, под которой мы понимаем владение им знаниями, умениями и опытом использования информационно-коммуникационных технологий во всех видах профессионально-педагогической деятельности.

В структуре понятия «ИК-компетентность будущего учителя химии» выделены три основных компонента: базовый (информационно-компьютерный), предметно-специальный (химический) и предметно-методический (химико-методический).

Базовый (информационно-компьютерный) компонент составляет основу ИК-компетентности будущего учителя химии, включает знания, умения и навыки использования компьютерной техники как средства получения, передачи, хранения и использования информации. Предметно-специальный (химический) компонент ИК-компетентности формируется при изучении студентами химических дисциплин. Предметно-методический (химико-методический) компонент ИК-компетентности формируется при изучении студентами курса методики преподавания химии и химико-методических спецкурсов, опирающихся на предшествующую психолого-педагогическую подготовку. Он направлен на освоение методики применения ИКТ в школьном химическом образовании.

Цель данного исследования состоит в теоретическом обосновании, разработке и описании методики реализации пропедевтической методической подготовки будущего учителя химии к использованию ИКТ при изучении химических дисциплин.

Материал и методы. Проведенное исследование соответствует приоритетным направлениям, обозначенным в Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [1].

Методологической основой исследования является компетентностный подход, обогащенный ведущими идеями системного и личностно-деятельностного подходов. Исследование опирается на теоретико-методологические подходы к осуществлению методической подготовки будущего учителя химии в вузе (Е.Я. Аршанский, Н.Е. Кузнецова, Е.Е. Минченков, М.С. Пак, И.М. Титова, Г.М. Чернобелская, М.А. Шаталов и др.), а также отдельные работы по проблеме информатизации химического образования (А.К. Ахлебинин, Н.С. Безрукова, Р. Гмох, Е.Ю. Зашивалова, А.Н. Левкин, В.Н. Лихачев, А.А. Рагойша, О.В. Романова, А.А. Сыромятников, С.Г. Чайков и др.).

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы; обобщение отечественного и зарубежного опыта организации методической подготовки будущих учителей химии; моделирование; педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Предметно-специальный (химический) компонент ИК-компетентности формируется при изучении студентами химических дисциплин. Он основан на использовании ИКТ в познании основ химической науки в контексте будущей профессиональной деятельности и включает теоретико-методологическую, контекстно-педагогическую и специально-компьютерную составляющие.

Теоретико-методологическая составляющая ИК-компетентности будущего учителя химии связана со спецификой химической науки. В содержательном аспекте она включает теоретические основы (законы, теории, понятия, факты) и методы исследований, используемые в химии.

Требования к компетенциям специалиста в рамках каждой из учебных дисциплин четко прописаны в образовательном стандарте [5].

Контекстно-педагогическая составляющая определяет педагогическую направленность в изучении химических дисциплин будущими учителями химии. Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [3; 4].

При этом большинство преподавателей химических дисциплин в педвузе до конца не осознают, что в целом их деятельность направлена на подготовку не специалиста-химика как такового, а будущего учителя химии. Следовательно, контекстно-педагогическая составляющая требует использования при изучении химических дисциплин таких форм и методов обучения студентов, которые обеспечивают интеграцию химической подготовки будущих учителей с пропедевтикой их профессионально-методической подготовки.

Специально-компьютерная составляющая ИК-компетентности связана с подготовкой будущего учителя химии к работе с различными источниками информации в современной компьютерной среде, использованием коммуникационных технологий и интернет-ресурсов. Причем такая подготовка должна осуществляться на содержательном материале всех химических дисциплин в процессе их изучения. В результате у студентов формируется целый ряд предметно-специальных компетенций (рис. 1).

Компетенция	Химические дисциплины	Пример темы и электронного ресурса
Использование специализированных химических надстроек MS Word		Основные химические понятия и законы (EquPixy, FX Chem и др. при наборе химических формул и уравнений)
Работа с химическими редакторами		Виды формул органических соединений и их изображение в ISIS Draw, Chem Draw и др.
Компьютерное моделирование химических объектов и процессов		Титриметрический анализ (моделирование кривых кислотно-основного титрования с использованием MS Excel)
Работа с виртуальными химическими лабораториями		Химическая кинетика (анализ факторов, влияющих на скорость химических реакций в Virtual Chemistry Laboratory)
Работа в Интернете (каталоги, сервисы Google и др.)		История развития коллоидной химии (поиск и работа на сайтах типа sites.google.com /site/kolloidnaahimia/)

Рисунок 1 – Предметно-специальные компетенции, формируемые у студентов при изучении химических дисциплин

В ходе такой подготовки у студентов сформируются навыки использования специализированных надстроек EquPixy, FX Chem, ChFormulas, Химия и Word при наборе химического текста в редакторе MS Word, которые существенно облегчают набор химических формул, квантовых ячеек, электронных орбиталей. Студенты осваивают простейшие приемы компьютерного моделирования химических объектов при работе с химическими редакторами (ISIS Draw, ChemDraw и др.) и неспециализированными программными средствами. Объектами моделирования выступают атомы, ионы, молекулы, кристаллические решетки, структурные элементы атомов. При изучении химических дисциплин очень важна работа с поисковыми системами и тематическими каталогами химической информации в Интернете, в ходе которой студенты получают доступ к обучающим компьютерным программам, виртуальным химическим лабораториям, электронным версиям учебников и журналов по химии, материалам конференций, дистанционным химическим олимпиадам и др.

Заключение. Формирование у студентов предметно-специальных компетенций по использованию ИКТ в процессе познания теоретических основ химии в процессе изучения химических дисциплин является важнейшим этапом, обеспечивающим формирование ИК-компетентности будущего учителя химии в целом.

Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года // Информатизация образования. – 2012. – № 4. – С. 16–33.
2. Кузнецов, А. А. Образовательные электронные издания и ресурсы: метод, пособие / А. А. Кузнецов, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – М.: Дрофа, 2009. – 156 с.
3. Симонова, М.Ж. Комплект учебно-методических материалов к учебному модулю: «Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании химии» / М.Ж. Симонова. Челябинск. – 2006. [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://sc.tverobr.ru/dlstore/858fa729-b278-401e-a02d-da9f3ba44525/konspekt_lectziy.htm/ konspekt_lectziy.htm. – Дата доступа: 10.02.2014.
4. Wang, L. Learning Chemistry Online / L. Wang // Science & Engineering [Electronic resource]. – Mode of access: <http://cen.acs.org/articles/87/i36/Learning-Chemistry-Online.html>. – Date of access: 10.02.2014.
5. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 04 01 Биология и химия. Квалификация Преподаватель = Высшая адукацыя. Першая ступень = Higher education. First stage : образовательный стандарт Республики Беларусь / разраб. БГПУ. – Введ. с 30.08.2013. – Минск : М-во образования Республики Беларусь, 2013. – 31 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОЛОГИИ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

*Е.Ю. Жук, Е.Е. Григорьева
Минск, МГЭУ имени А.Д. Сахарова*

Один из принципов Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года (НСУР-2020) – это экологизация мировоззрения человека, систем образования, воспитания, морали с учетом новых цивилизационных ценностей. Основными компонентами устойчивого развития являются социальная, экономическая и экологическая сферы, соответствующие им виды деятельности и направления политики, обеспечивающие их стабильное и взаимоподдерживающее движение. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь обращает внимание на тот факт, что развитие экологического образования становится актуальной задачей всех цивилизованных стран и является одним из важнейших условий решения проблем сохранения стабильности природной среды и обеспечения устойчивого развития общества [5, 7]. Переход к устойчивому развитию требует реформирования существующей системы экологического образования.

Материал и методы. Технология образовательного процесса в высшей школе на современном этапе развития образования направлена на оптимизацию учебного процесса и применение технологий, которые делают процесс обучения личностно ориентированным, развивающим, мотивированным. Кризис системы образования свидетельствует о разрыве между резко изменившимися условиями жизни и образовательной системой, ее целями, видами, содержанием и технологиями обучения.

Современные педагогические технологии направлены на решение основной задачи образования – получение грамотного специалиста. Эффективность процесса обучения определяется правильно подобранной методикой обучения, а это предполагает обновление и содержания, и технологии обучения [6].

Педагогическая технология – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения,

которая обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленных целей. Традиционная технология обучения должна быть дополнена новыми технологиями, основанными на закономерностях познавательной деятельности. Личностно-ориентированный подход в системе образования направлен на формирование ключевых образовательных компетенций, которые позволят каждому выпускнику стать грамотным специалистом. Для формирования профессиональных компетенций специалиста-эколога большое значение имеют ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные и информационные компетенции [1, 3].

Результаты и их обсуждение. Существующая традиционная технология обучения является информационной, т.к. представляет собой передачу определённой суммы знаний, необходимой для конкретной деятельности. Преподавание в высшей школе имеет свои традиции, которые должны модифицироваться в связи с потребностями времени, общества. Традиционная система обучения исторически базируется на лекционно-семинарской технологии, которая играет важную роль в обучении, однако целый ряд субъективных и объективных причин требуют внесения изменений и дополнений в процесс обучения. Организация учебного процесса должна основываться на использовании новых подходов к обучению, при котором педагогический, коммуникационный и методический аспекты преподавания меняются с внедрением новых технологий. На традиционных лекциях преподаватель в настоящее время выступает не только как источник информации, но как координатор получения знаний. Лекция обязательно сопровождается мультимедийными презентациями, носит проблемный характер и содержит элементы дискуссии, являющиеся ее неотъемлемым компонентом.

Организация практического курса обучения также требует использования новых подходов. При проведении семинаров целесообразно применять разнообразные методические приемы, которые активизируют познавательную деятельность студентов, например, круглый стол (когда группа студентов обсуждает заданную тему).

Весь процесс обучения должен быть направлен на выполнение основных педагогических целей в познавательной деятельности: понимание, применение, анализ и синтез [4]. Наиболее эффективно достижение данных целей при применении в процессе обучений кейс-технологии и технологии проектов.

Кейс-технология представляет собой метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных ситуаций [2]. Преимущество данной технологии заключается в развитии у будущего специалиста способности к разрешению проблемных ситуаций и применению теоретических знаний при решении практических задач.

Типовая структура кейса включает следующие элементы: ситуацию, предложенную преподавателем (например – лесной пожар), комментарий ситуации, представленный автором; вопросы или задания для работы с кейсом; приложения. Учебно-методическое сопровождение готовится преподавателем и включает подготовку материалов (печатные и электронные издания), координирование деятельности студентов, контроль. После предложения кейсов преподаватель обязательно проводит инструктаж по выполнению работы. Последовательность работы студента предполагает изучение материалов кейса, обсуждение в группе, анализ материала, оформление и защиту в виде презентаций.

Метод кейс-технологии придерживается общих целей обучения, в том числе усвоение содержания и отработка навыков на требуемом уровне, личностное развитие студента, развитие аналитических навыков и умения работать в команде, способность выслушать и понять альтернативную точку зрения, умение вырабатывать обобщающее решение, планировать свои действия и предвидеть их последствия.

Технология проектной деятельности успешно применяется в рамках проведения самостоятельной управляемой работы студентов с целью повышения их познавательной активности. Выполнение проектов обеспечивается учебно-методическим комплексом, который содержит формулировку темы проекта, теоретический материал, задание на выполнение проекта, методические рекомендации по его оформлению и защите.

Заключение. Применение современных педагогических технологий способствуют повышению качества образования и направлено на формирование у будущих специалистов компетенций, столь необходимых в современном обществе.

Список литературы

1. Захлебный, А.Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 11–15.
2. Козырева, Л. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения студентов-социологов / Л. Козырева // Официальный сайт Северо-Западной академии государственной службы. – Режим доступа: www.nwags.ru/files/files/407324.doc. – Дата доступа: 01.10.2013.

3. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
4. Ламехова, Е.А. Уровневые вопросы и задания в обучении биологии / Е.А. Ламехова // Биология в школе. – 2009. – № 3. – С. 23-25.
5. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь; редколлегия: Я.М. Александрович [и др.] – Мн.: Юнипак, 2004. – 200 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
7. Стратегия устойчивого развития Беларуси: преемственность и обновление: Аналитический отчет. – Мн.: Юнипак, 2003. – 208 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

*С.В. Чубаро, Г.А. Лешко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

На современном этапе актуальность эффективной профессиональной ориентации молодежи приобретает особое значение. Многие высшие учебные заведения испытывают проблемы с набором студентов, связанные со сложившейся в стране демографической ситуацией, изменением ценностных ориентиров подрастающего поколения и рядом других факторов.

Целенаправленная профориентационная работа позволяет не только оказывать помощь учащимся в выборе профессии, но и обеспечивает осознанность этого выбора. Готовность к профессиональному выбору связана с достаточной информированностью о профессии и устойчивыми профессиональными намерениями. В связи с этим система профориентационной работы должна быть направлена на расширение знаний молодых людей о возможностях профессий, что способствует осознанности их будущего выбора. Одним из элементов этой системы является профориентационная информационно-просветительская деятельность студентов на педагогической практике.

Цель данной статьи: анализ и обобщение опыта проведения профориентационной работы в рамках производственной педагогической практики студентов биологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Материалом для написания работы послужила нормативная документация по организации педагогической практики, учебные программы практики, отчетная документация студентов. Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования: изучение, анализ и обобщение результатов практической деятельности, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. При прохождении практики студенты должны реализовывать программные требования к предметам своей специальности, цели школьного образования, которые предполагают формирование у учащихся системы взглядов на мир, идейно-нравственных, культурных и этических принципов, норм поведения, необходимых для профессиональной деятельности и непрерывного образования. Следовательно, одним из видов деятельности студентов на практике является профориентационная работа. Организации и проведению такой работы способствуют внеклассные и внешкольные формы работы с учащимися, факультативные занятия, а также профориентационная направленность уроков.

Практически все учебные предметы могут информировать учащихся о различной профессиональной деятельности. Именно на уроке учитель должен сообщать учащимся определенные знания о профессиях; раскрывать социальные, экономические и психологические стороны профессий; информировать учащихся о путях овладения избранными профессиями; формировать ценностные ориентации, стойкие профессиональные интересы и мотивы выбора будущей профессии.

В образовательном процессе взаимосвязь учебных предметов с профессиональной средой предусматривает соблюдение следующих этапов работы учителя-предметника:

1. Выделение в программном материале тем, в изложение которых целесообразно включить профориентационный материал.
2. Определение формы подачи профориентационного материала (беседа, деловая игра, дискуссия, экскурсия и др.), наиболее соответствующей содержанию той или иной темы. Подбор наглядных пособий.
3. Изучение литературы об областях экономики и основных профессиях, связанных с программным материалом по данному учебному предмету.

4. Подготовка экспонируемых материалов о профессиях, связанных с изучением данного учебного предмета, в учебном кабинете [1].

В ходе урока можно решать следующие профориентационные задачи:

а) знакомство учащихся с различными профессиями, которые используют знания по предмету, раскрытие их социальных, экономических и психологических сторон;

б) информирование учащихся о путях получения данных профессий, углубление представлений об особенностях некоторых видов профессиональной деятельности.

Проведение мероприятий во внеурочное время относится к более активной форме привлечения внимания учащихся к вопросам профориентации. Для организации и проведения таких мероприятий студентами используются различные материалы: мультимедийные презентации, рекламные видеоролики по специальностям факультета, материалы по результатам выездных и полевых практик, информация о направлениях работы кафедр, научно-исследовательской работы студентов.

Студентам 4 курса, которые проходят практику со школьниками 2 ступени общего среднего образования, предлагается разработать и провести зачетное внеклассное мероприятие, с целью развития мотивации, познавательного интереса к предметам специальности, и связанным с ними профессиям: «Путешествие в страну географии», «Химия в каждом из нас», «Биология – сама жизнь» и др.

Со школьниками 3 ступени общего среднего образования студенты 5 курса проводят мероприятие «Я – студент биологического факультета», «Хочу стать экологом», «Мир профессий и твое место в нем» с акцентированием внимания на специальностях биологического факультета нашего университета. Кроме того, студенты-практиканты проводят экскурсии по биологическому факультету, с посещением музея и живого уголка, знакомят учащихся с жизнью и деятельностью выдающихся специалистов в области химии, биологии, географии, экологии, проводят работу по созданию банка данных по профессиям. С целью выявления профнаправленности используются тестирование и анкетирование учащихся, индивидуальные консультации.

Следует отметить, что выпускники факультета и студенты заочного отделения также имеют значительный профориентационный потенциал, который необходимо задействовать для распространения информации об образовательных возможностях факультета.

Заключение. Таким образом, целенаправленная, систематизированная профориентационная работа студентов на педагогической практике способствует созданию у учащихся максимально четкого и конкретного представления о специальностях биологического факультета нашего университета, и привлечению потенциальных абитуриентов.

Список литературы

1. Методические рекомендации Министерства Образования Республики Беларусь «О проведении профориентационной работы в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в 2012/2013 учебном году» Белорусский национальный образовательный Интернет-портал [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.edu.by>. – Дата доступа: 06.02.2015.

Педагогические науки

МЕТАКОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОНИМАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

О.Е. Антипенко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Метакогнитивная регуляция представляет собой ментальные структуры, которые осуществляют произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности [1]. Метакогнитивная регуляция связана со способностью субъекта учебной деятельности осуществлять мониторинг процесса учения без внешних стимулов или контроля, и использовать наиболее релевантные условиям задания когнитивные стратегии. Функции метакогнитивной регуляции реализуются посредством таких метакогнитивных стратегий, как планирование, управление информацией, мониторинг, исправление ошибок и оценки. Специфичность метакогнитивных процессов состоит в том, что они одновременно являются и когнитивными, и регулятивными процессами, направлены на получение информации о собственной познавательной дея-

тельности, функционируют в проблемных ситуациях, выполняют функцию сознательного внутреннего контроля за познавательными процессами и стратегиями.

Целью нашего исследования явилось изучение влияния сформированности метакогниций на понимание студентами научного текста, как основы приобретения профессиональных знаний. В соответствии с целью, задачей исследования стала разработка подходов к формированию метакогниций необходимых для формирования данного учебного навыка.

Материал и методы. Для исследования влияния метакогнитивных процессов на понимание научного текста использовались методика дополнения и методика Я.А. Микка для определения уровня понимания текста, методика «Размышление вслух» и опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» для изучения метакогнитивных процессов.

В исследовании принимали участие студенты психолого-педагогических специальностей факультета социальной педагогики и психологии (137 человек). Достоверность и обоснованность исследования обеспечивалась применением методов математической статистики (критерий Фишера, t-критерий Стьюдента).

Результаты и их обсуждение. На основе данных методики дополнения были сформированы четыре группы студентов: с низким уровнем понимания (55 чел.), уровнем ниже среднего (35 чел.), средним (38 чел.) и высоким (9 чел.) ($F=462, 39, p<0,001$). По результатам методики Я.А. Микка также были выделены четыре группы студентов: с низким уровнем понимания (38 чел.), уровнем ниже среднего (52 чел.), средним (39 чел.) и высоким (8 чел.) ($F=1554, 075, p<0,001$). Результаты изучения метакогнитивных процессов у студентов с разными уровнями понимания текста, показали, что чем выше уровень понимания научного текста, тем более высокую метакогнитивную включенность в понимание текста демонстрируют студенты ($F=\text{от } 207, 2 \text{ до } 753,1, p<0,001$). Таким образом, эмпирические данные подтвердили, что метакогнитивные процессы оказывают влияние на понимание научного текста и следовательно, их необходимо учитывать в обучении студентов пониманию научных текстов. Рядом эмпирических исследований показано, что стихийного развития метакогнитивных процессов не происходит, и они требуют целенаправленного формирования. В связи с чем была разработана программа формирования метакогниций.

Основу разработанной нами программы формирования метакогнитивной регуляции понимания научного текста составили ведущие отечественные и зарубежные теории. А именно - теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, конструктивизм, метакогнитивизм, теория схем, теория осознанной психической саморегуляции. В качестве методов формирования метакогнитивной регуляции использовались такие как: метакогнитивная поддержка, метакогнитивные паузы, метакогнитивные подсказки, дневники мышления, мышление вслух.

Программа включает три раздела: теоретический, практический и рефлексивный.

Теоретический раздел направлен на формирование знаний о метакогнитивной регуляции понимания научного текста.

Практический раздел нацелен на формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. В рамках практического раздела выделяется два направления. Первое предполагает формирование метакогнитивных стратегий, посредством которых осуществляется метакогнитивная регуляция, второе – стратегий понимания текста.

Рефлексивный раздел направлен на оценку обучения, обобщение приобретенного опыта, оценку достижений участников, планирование возможностей применения приобретенных знаний и умений.

После участия в формирующем эксперименте у студентов экспериментальной группы (студенты ФСП и П) среднее значение по шкале «метакогнитивные процессы» повысилось на 103,7 баллов ($t=29,70, p<0,001$), а у студентов контрольной группы – на 2,9 баллов ($t=35,11, p<0,001$); по результатам методики дополнения у студентов экспериментальной группы средний балл увеличился на 25,0 баллов ($t=24,77, p<0,001$), в то время как у студентов контрольной группы – лишь на 1,6. ($t=29,21, p<0,001$).

Заключение. Таким образом, результаты исследования доказывают, что метакогнитивные процессы являются одним из факторов, влияющих на понимание научного текста. Полученные результаты могут быть использованы в содержании дисциплины «Методика преподавания психологии», «Психология и культура умственного труда», в процессе повышения квалификации работников образования, а так же непосредственно при организации учебного процесса со студентами.

Список литературы

1. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ АМЕРИКИ

*И.А. Виноградов
Витебск, ВГАВМ*

Без создания эффективной национальной системы образования и её непрерывного совершенствования невозможно обеспечить конкурентоспособность национальной экономики. В целях повышения эффективности и результативности образования следует изучать и использовать достижения других стран в сфере образования.

Целью данного исследования является изучение своеобразия и особенностей систем высшего образования Республики Беларусь и Соединённых Штатов Америки, анализ и сравнение данных систем образования.

Материал и методы. Материалом исследования является научная литература, нормативно-правовые документы, материалы периодической печати. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ, сравнение, сопоставление научной и правовой литературы по проблеме исследования для определения особенностей образовательных систем стран.

Результаты и их обсуждение. Структура национальной системы образования Республики Беларусь базируется на Конституции Республики Беларусь, которая гарантирует равенство всех граждан при получении образования, единство образовательных систем. Образование в Республике Беларусь также регулируется Кодексом об образовании Республики Беларусь, который определяет общую структуру национальной системы образования Республики Беларусь, принципы государственной политики в сфере образования, стандарты в сфере образования и требования к организации образовательного процесса.

В Соединённых Штатах Америки отсутствует единая государственная система образования. США – одна из немногих стран мира, где федеральные органы власти относительно мало влияют на университетские программы и процесс обучения. Высшее образование в США обычно получают в течение 4 лет обучения в колледже или университете. В 2009 году в Соединённых Штатах Америки действовало 4352 высших учебных заведения [1]. Университеты в США делятся на два типа: частные университеты и университеты штатов, финансируемые властями конкретных штатов. Университеты штатов часто очень велики. Их главная цель – обучать студентов из своего штата, и поэтому для студентов из других штатов и конкурс и плата за обучение обычно выше. Тем не менее, студенты из других штатов и стран собираются в лучшие университеты штатов, такие как Мичиганский университет и Вирджинский университет. К числу частных университетов принадлежат самые известные американские вузы, такие как Гарвард, Стенфорд.

Итогом обучения в университетах и колледжах является присуждение соответствующей степени: бакалавра, магистра или доктора наук. Первый уровень – степень бакалавра. Программы обучения для получения этой степени занимают 4-5 лет. В среднем программа включает 120 кредитов. Один курс обычно составляет 3 кредита. Степень бакалавра присуждается после завершения 40 курсов по разным предметам. Второй уровень – степень магистра – является первой степенью повышенной сложности. Для получения степени магистра необходимо заработать 30 кредитов. Нужно изучить 8 предметов, каждый из которых оценивается в 3 кредита, а также написать научную работу, приравненную к 6 кредитам. Степень доктора наук присуждается не ранее, чем через 2-3 года после получения степени магистра за исследовательскую работу (за развитие и интерпретацию знаний по какой-либо дисциплине, посредством собственных научных исследований).

В Республике Беларусь более половины (30 из 54) вузов находится в Минске; в столице обучается и более половины студентов. С 2013/14 учебного года проводится перевод студентов более 230 специальностей вузов на четырёхлетнюю программу обучения. По большинству специальностей программы обучения включают 4500-5700 учебных часов, что соответствует длительности обучения 4-5 лет. В 2012/13 учебном году в 54 вузах Республики Беларусь обучалось 428 тысяч студентов. Больше всего студентов обучалось по специальностям профиля "Коммуникации, право, экономика, управление" – 167 тысяч человек; по специальностям технологического профиля обучалось – 83 тысячи студентов, педагогического – 42 тысячи, сельскохозяйственного – 28 тысяч, медицинского – 21 тысяча, гуманитарного – 16 тысяч, естественнонаучного – 13 тысяч, физического и туристического – 9 тысяч, искусствоведческого и дизайнерского – 7 тысяч [2].

В Республике Беларусь в настоящее время применяется система с выпуском дипломированных специалистов и с выпуском магистров. На первой ступени высшего образования обеспечивается подготовка специалистов, обладающих фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием. На второй ступени высшего образования обеспечивается углубленная подготовка специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы с присвоением степени магистра.

В Соединённых Штатах Америки в 2011/2012 учебном году обучалось 764500 иностранных студентов, что принесло в бюджет страны 30000 долларов на одного обучающегося. Доля иностранных студентов в их общем числе в США составляла 3,7%. В Республике Беларусь доля иностранных студентов в общей численности студентов около 3%. В 2012 году в учреждениях высшего образования Беларуси обучались 13000 иностранных студентов из 88 стран, при этом три четверти из них приходилось только на 3 страны: Туркменистан (48,5%), Китай (17%), Россию (8,3%). Доход от экспорта образовательных услуг составил в расчёте на одного обучающегося 1500 долларов [3, 99].

Специфическими особенностями современного состояния высшего образования в Соединённых Штатах Америки являются: активное и повсеместное использование информационных технологий в учебном процессе, направленность на учёт поликультурного аспекта в образовании, наличие большого количества учебных дисциплин, прагматизм.

Среди характеристик, универсальных для американской и отечественной систем высшего образования, мы выделим следующие: сочетание образовательного, воспитательного и развивающего аспектов в деятельности высшей школы; направленность на интеллектуальное, физическое, нравственное, гражданско-патриотическое воспитание студентов; деятельность государственных и частных учебных заведений; сохранение дисциплины и порядка в высших учебных заведениях.

Актуальными для белорусской высшей школы являются следующие моменты развития американской высшей школы: принципы и механизмы индивидуализации и дифференциации обучения, внедрение и широкое использование в учебно-воспитательном процессе новейших информационных технологий и Интернета.

На основании характеристик систем образования Республики Беларусь и Соединённых Штатов Америки можно выделить следующие значительные отличия двух данных систем образования: в Беларуси управление образованием централизованное: важные решения принимаются в Министерстве образования, в США система образования отличается большой степенью автономности. Студенты в Беларуси менее мобильны, чем их сверстники в Соединённых Штатах Америки.

Закключение. Для того чтобы создать более совершенную систему образования следует учитывать как своеобразие, уникальность и положительные стороны отечественной системы, так и позитивный опыт других стран мира.

Список литературы

1. Образование в США [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/wiki> – Дата доступа: 20.10.2014.
2. Образование в Белоруссии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/wiki> – Дата доступа: 20.10.2014.
3. Загорец В. С. Сравнительный анализ системы образования и образовательной структуры трудовых ресурсов стран ЕЭП / В. С. Загорец // Весці БДПУ. Серыя 2. Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Эканоміка. Культуралогія. – 2013. – №3. с. 94 -100.

РОЛЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

*О.В. Вожгурова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Социальный заказ сегодня выдвигает перед системами высшего образования требование обеспечивать изучение различных дисциплин на уровне, дающем возможность пользоваться ими как средством образования и самообразования, присвоения общечивилизационных ценностей. В современных условиях как и во все времена общество заинтересовано в личности, которая по своим социальным и культурным ориентациям соответствует требованиям социума. Одним из основных путей реализации требований общества к личности современного специалиста выступает система вузовского образования. Именно она обеспечивает последовательное освое-

ние формирующейся личностью общественных ценностей и норм поведения, умения жить в социокультурной среде.

Цель: выявить значение содержания политологии в формировании политических ориентаций молодежи, выработке навыков адекватного участия в политической жизни общества.

Материал и методы. Для реализации цели использовались труды философов, психологов, педагогов по проблеме исследования; терминологические методы, анализ документации, различные виды наблюдений, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Политическая социализация является составной частью общей социализации личности – процесса, связанного с вхождением личности в культуру, что предполагает приобщение человека к соответствующей системе социальных норм, правил, требований, систематизацию и усвоение наиболее ценного жизненного опыта, приобретение знаний, умений и навыков, а также их использование в практической деятельности.

В классической теории политической социализации это понятие определяется через социальные роли, т.е. как процесс приобретения людьми установок и опыта, соответствующих их социальным ролям. В исследованиях политической социализации основное внимание традиционно уделяется тому, что изучено и усвоено индивидом, его адаптации к политической системе, приобретению способности выполнять в ней определенные функции. Представители системного анализа рассматривают политическую социализацию личности в контексте ее интеграции в национальную политическую культуру. Такая интеграция не исключает автономии индивида в отношении политической системы, в которой он социализирован. Более того, для высоко дифференцированных институционально развитых социальных систем такая автономия является функциональной необходимостью. Если же национальная политическая культура неоднородна, то процесс ее усвоения лучше просматривается под углом зрения выработки индивидуальной политической культуры. Таким образом, процесс политической социализации включает в себя не только усвоение человеком требований статусного и ролевого поведения, но также и усвоение и более широкого круга ориентаций (знаний, ценностей и поведенческих ориентиров), позволяющих ему взглянуть на свои социальные роли со стороны. Итогом политической социализации личности является приобщение ее к определенной политической культуре.

По стадиям политическую социализацию принято разделять на первичную и вторичную. В ходе первичной политической социализации человек обучается языку, базовым моральным нормам и поведенческим образцам, присущим соответствующим возрастным и половым ролям в данной культуре. Этот процесс происходит в семье и в ближайшем окружении – в группах сверстников. Вторичная политическая социализация происходит на основе уже имеющихся у личности политических ориентаций. Она либо совпадает с непосредственным политическим участием, либо предвосхищает его.

Использование понятия вторичной социализации уже само по себе предполагает признание того, что результаты первичной социализации могут преобразовываться. Однако отождествление первичной политической социализации с детской или семейной политической социализацией не отражает связи между политическими ориентациями личности, приобретаемыми на каждой из стадий ее политической социализации. Такое отождествление сводит суть различий между первичной и вторичной социализацией к различиям между отдельными периодами жизненного цикла. Между тем качественное различие этих стадий социализации состоит в том, что на стадии первичной социализации происходит образование политических ориентаций, а на стадии вторичной – их преобразование.

Результаты первичной социализации, как правило, являются более устойчивыми, чем результаты вторичной социализации. По мнению Д. Истона и Дж. Дениса, базовые представления человека о политике, составляющие его картину мира, могут меняться, однако основные ее параметры фиксируются в структуре личности относительно четко. Благодаря устойчивости результатов первичной социализации индивид способен поддерживать стабильность своей идентичности в меняющейся социальной среде. Если в функционировании политической системы происходят сбои, делающие неадекватными установки, приобретенные в ходе вторичной социализации, то ценностная система взрослого регрессирует к более раннему варианту, сформированному на стадии первичной социализации.

Факторами политической социализации являются все условия, прямо или косвенно влияющие на этот процесс. Они могут быть самыми разнообразными – от географических и биологических до социальных и собственно политических. В первичной социализации приоритетную роль играют такие институты политической социализации, как семья и малые группы.

Важнейшим институтом вторичной социализации является образование – социальный институт, предоставляющий индивиду овладеть формами статусного и ролевого поведения и способствующий его подготовке к полноценному участию в политической жизни общества. Потребности общества, развитие науки и техники, политика государства, методологическая позиция ученых являются основными объективными и субъективными факторами, влияющими на содержание образования, и приобретают особую значимость при определении его направлений, в том числе и при определении содержания политического образования в условиях высшей школы.

Политическое образование – необходимая форма подготовки к политической социализации, в ходе которой формируются качества и свойства, необходимые человеку для адаптации к данной политической системе и выполнения им определенных политических ролей. Приобретенные в ходе обучения знания с большой вероятностью могут проявляться во взглядах, убеждениях и политической практике.

С целью изучения уровня политической социализации было проведено социологическое исследование среди студентов 4-5 курсов, охватившее более 400 респондентов. При проведении опроса выяснилось, что 10,7% студентов пятого курса и 15,6% студентов четвертого курса не проявляют интереса к политической жизни страны вообще. Позитивно, что у многих студентов (62,2%) сложилась, по их мнению, собственная позиция относительно общественно-политических событий в стране, 10,7% респондентов не только имеют, но и считают возможным ее отстаивать, у 37,8% – позиция не сложилась, и никто из них не придерживается позиции других людей.

На уровне деятельности – член политической партии, движения – никто из респондентов активность не проявляет. Половина опрошенных предпочитает лишь интересоваться политической информацией, а не прямо или косвенно участвовать в политической жизни. Большинство студентов проявляет политическую активность, регулярно участвуя в выборах; небольшой процент студентов (11,3%) участвует в деятельности общественных организаций. Однако следует отметить, что молодежь осознает значимость своей политической активности и считает, что любой современный человек должен приобщаться к политической деятельности, участвовать в решении социально значимых проблем. Это необходимо для саморазвития и самосовершенствования личности – полагают 42,9% опрошенных; небольшой процент студентов (14,3%) указывает на зависимость своей будущей карьеры от политической активности. Свою политическую пассивность студенты объясняют тем, что считают: от их участия в политической жизни страны ничего не зависит (49,8%), ссылаются на отсутствие свободного времени (20,9%), не видят в себе соответствующих способностей (18,6%), считают, что есть более интересные занятия (10,7%).

В ходе исследования мы также попытались выяснить, какие источники получения информации о политической жизни страны популярны у молодежи. Как показали результаты, наиболее популярными являются телепередачи, Интернет, пресса. Половина респондентов отметила, что информацию о политической жизни страны получает от преподавателей. Менее всего студенты пользуются информацией от друзей и зарубежных источников информации; 3,6% студентов политическими новостями вообще не интересуются. Результаты проведенного анкетирования позволяют констатировать, что студенческая молодежь оказывается недостаточно информированной по политическим вопросам, не обладает необходимым уровнем политических знаний, не имеет сложившихся политических взглядов и убеждений и, соответственно, не проявляет должной общественно-политической активности. Это подтверждает необходимость активизации процесса формирования политической культуры студенчества. Особое значение здесь уделяется преподаванию социально-гуманитарных дисциплин, в том числе политологии, содержание которой направлено на овладение политическими знаниями, отражающими действительность, приобретение качеств, необходимых для осознанного участия в делах государства и общества. Дисциплина помогает правильно ориентироваться в событиях, иметь свою точку зрения, определять свое отношение к существующим политическим структурам, вырабатывать определенную линию политического поведения.

Актуальность изучения социально-гуманитарных дисциплин также подтверждается проведенным социологическим исследованием. На вопрос «Что бы Вы хотели получить при изучении социально-гуманитарных дисциплин для формирования личностных качеств и мировоззренческих ориентиров в жизни» ответы распределились следующим образом: знания об общекультурных ценностях – 57,3%, больше сравнительных знаний о современных тенденциях развития человеческой цивилизации – 48,7%, знания и навыки жизнедеятельности в гражданском обществе и правовом государстве – 36,5%, знания о поведении в конфликтных, нестабильных обществах и ситуациях – 32,2%, знания и навыки анализа социально-политических процессов в стране и мире – 25,8%. Большой интерес для студентов представляет вопрос о том, движется ли мир к единой цивилизации, ценности которой ста-

нут достоянием всего человечества, или же усилится тенденция к культурно-историческому разнообразию. Они проявляют внимание к получению знаний о некоторых важнейших, выработанных определенной цивилизацией формах и достижениях, которые стали общечеловеческими, получили всеобщее признание и распространение. Важным для молодежи представляется изучение особенностей протекания социальных конфликтов в исторических, национальных, политических условиях отдельных стран, ее также волнует проблема поведения в конфликтных обществах и ситуациях. Значимым является приобретение умений анализировать происходящие социально-политические процессы в мире и, в особенности, своей стране.

Заключение. Как видно из результатов социологического исследования, студенты пытаются определиться в сложно меняющемся мире с гражданской позицией, найти свое место в новой социально-политической ситуации. Они увязывают изучение социально-гуманитарных дисциплин с вопросами распространения экономических, политических, культурных процессов за пределы государств, постепенного преобразования разнородного социального пространства в единую всемирную систему. Это позволяет говорить о том, что содержание социально-гуманитарных дисциплин, в том числе и политологии, имеет определенное значение в формировании политических ориентаций молодежи, выработке навыков адекватного участия в политической жизни общества.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*А.Б. Погребняк
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современный этап развития теории и практики образовательного процесса в Республике Беларусь связан с осуществлением глубоких и кардинальных реформ высшего образования. В первую очередь это переход к четырехлетнему обучению и значительное сокращение учебного времени на изучение социально-гуманитарных дисциплин. Эти реформы несколько глубоки, настолько и сложны и требуют постоянного внимания. Поэтому, постоянный мониторинг этих процессов, особенно на начальных этапах, позволит избежать многих ошибок и своевременно вносить необходимые корректировки. Цель данного исследования – обобщение опыта реформирования сферы высшего образования, в частности социально – гуманитарного цикла, и поиск наиболее эффективных форм и методов ее осуществления.

Материал и методы. В работе использован и проанализирован опыт различных ВУЗов страны в процессе осуществления концепции оптимизации преподавания социально-гуманитарных дисциплин. В процессе изучения данной проблемы использовались методы сравнительного анализа и комплексного подхода при мониторинге процесса реформирования высшего образования в Республике Беларусь.

Результаты и их обсуждение. О важности и значимости социально-гуманитарной подготовки выпускников высших учебных заведений никто не сомневается. О том, что не природные богатства определяют сегодня конкурентоспособность национальных экономик, а именно человеческий капитал убедительно свидетельствуют примеры развития Южной Кореи и Сингапура. И для нашей страны человеческий капитал приобретает особую важность, именно он является стратегическим ресурсом для Республики Беларусь.

При пятилетнем обучении цикл социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования был довольно обширным и глубоким и занимал до 20% учебного времени за пять лет обучения. Согласно новой концепции высшего образования, сокращение сроков обучения до 4-х лет в основном осуществляется за счет сокращения цикла социально-гуманитарных дисциплин [1, с. 6]. Таким образом, определенная часть гражданско-образующих дисциплин попросту исключается из учебной программы, а по второй части сокращается количество аудиторных часов на их изучение. При этом объем знаний, которые должен освоить студент, не уменьшается, только теперь он их должен освоить самостоятельно. Результаты последних социологических опросов студентов 21 вуза Республики Беларусь по вопросам их отношения к блоку социально-гуманитарных дисциплин, которые были проведены Министерством образования РБ в рамках мониторинга реализации в 2012-2013 уч. году концепции оптимизации преподавания социально-гуманитарных дисциплин и озвучены зам. Министра образования А.И.Жук на республиканском совещании по этим проблемам в апреле 2013 г. показывают,

что около 75% студентов не воспринимают увеличение доли самостоятельной работы в учебном процессе как положительный фактор. Они просто не готовы к такой работе. Проведенные социологические исследования среди студентов 1 и 2 курсов различных учебных заведений показали, что наиболее значимой проблемой для студентов младших курсов является трудность, связанная с приспособлением к новым методам и формам обучения, а также отсутствие достаточных навыков самостоятельной работы [3, с.50].

Перенос основного упора на самостоятельную работу студентов в освоении учебного материала (ее доля в структуре учебной нагрузки студентов должна составлять до 50%) в настоящий момент вызывает больше вопросов, чем ответов. Во-первых, такой перенос акцентом требует соответствующей методической подготовки. В настоящее время, существует острая потребность в разработке и издании, при финансовой поддержке Министерства образования РБ, учебно-методических комплексов, которые бы соответствовали новым образовательным стандартам. Во-вторых, необходимо преодолеть инерционное мышление студента: беру, что дают. Самостоятельность освоения учебного материала должна быть подкреплена заинтересованностью и иметь свою мотивацию. В-третьих, любая самостоятельная работа только тогда приводит к положительным результатам, когда она сопровождается и контролируется преподавателем, с соответствующим изменением учебной нагрузки и выделением соответствующих квот. И, в-четвертых, внедрение инновационных форм, методов и образовательных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин требует соответствующей подготовки профессорско-преподавательского состава вузов. Необходимо массовое и качественное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.

Важно помнить, что социально-гуманитарные дисциплины несут не только образовательную нагрузку, но и воспитательную. И процесс воспитания у студента гражданской ответственности перед обществом, моральных и идеологических позиций – это процесс не одномоментный, как и процесс социализации, он длится всю сознательную жизнь. Можно с определенной долей скептицизма отнестись к предложениям ряда исследователей не ограничивать изучение цикла социально-гуманитарных дисциплин двумя первыми курсами, а растянуть их на весь период обучения, что позволило бы осуществлять идейно-воспитательную работу на протяжении всего срока обучения.

Более реальным, на наш взгляд, было бы использовать опыт Гродненского университета. Согласно макета учебного плана изучение обязательных модулей «История» и «Политология» планируется в первом и во втором семестрах, а модули «Философия» и «Экономика» - в третьем и четвертом семестрах. Для более равномерного распределения нагрузки все факультеты распределены на две группы. Для одной группы изучение одного из обязательных модулей планируется в первом и третьем семестрах, соответственно для другой – во втором и четвертом семестрах. И наоборот. Изучение специализированных модулей предусматривается в следующем семестре, после изучения соответствующего обязательного модуля [2, с.12].

Определенное беспокойство у преподавателей вызывает и практика приема экзаменов по обязательным модулям, в частности – «Философия». Модуль включает изучение 3 предметов: философии, основ психологии и основ педагогики. Последние рекомендации Министерства образования по изучению и формам контроля по социально-гуманитарным дисциплинам однозначно утверждают, что экзамен по интегрированному модулю планируется только в период экзаменационной сессии. И если студенты изучают их как самостоятельные части модуля на протяжении всего семестра, то экзамен по модулю в целом они должны сдавать в один день. А это очень большой по объему материал, усвоить который студенту первого или второго курса, не имеющего навыков самостоятельной работы, чрезвычайно трудно. Это проблема и она еще ждет своего разрешения.

Закключение. Важно понять, что столь масштабные изменения, происходящие в высшем образовании нельзя однозначно оценивать в короткий период времени по первым результатам. Но их широкое обсуждение, мониторинг деятельности учреждений ВО, совещания по его итогам, другие организационные мероприятия делают этот процесс управляемым. Постоянное внимание к этим проблемам, творческое сотрудничество всех заинтересованных сторон является важнейшим фактором его поступательного развития.

Список литературы

1. Жук А.И. О повышении уровня практической подготовки специалистов.//Высшая школа – 2012 - №4.
2. Белых Ю.Э., Романовский Ю.Я. Опыт реализации Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин как модель внедрения стандартов нового поколения.// Высшая школа – 2014 - №1.
3. Щелкова Т.В. Трудности адаптации студентов младших курсов к условиям УВО.//Высшая школа – 2014 - №1.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

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

Наиболее интенсивным периодом профессионального становления считается обучение в вузе. Одна из основных задач профессионального обучения - формирование и развитие профессиональной направленности, которая является центральным качеством, определяющим склад личности будущего профессионала.

Исследователи проблемы профессиональной направленности указывают на важную роль данного феномена в современной системе высшего образования (Ю.А. Афонькина, И.Ю.Быргазов, Е.А. Климов, С.Е. Покровская, В.А.Полянская, Л.М.Разорина и др.). Профессиональная направленность, по их мнению, является важнейшим компонентом обучения, повышающим возможность усвоения профессиональных знаний, умений, навыков и развития личности будущего специалиста.

Вся система подготовки специалистов в высшей школе, в конечном счете, должна формировать у них не только специальные знания, умения и навыки, но и профессиональную направленность. Наличие или отсутствие ее у студентов является важным показателем деятельности вуза как педагогической системы [2].

Проблема изучения профессиональной направленности личности, как основной составляющей профессионального становления в настоящее время особо актуальна. Ее практическое решение представляет собой одну из перспективных линий развития профессионала, который будет способен в изменяющихся обстоятельствах найти свою жизненную и профессиональную траекторию, преодолеть принципиальную фрагментарность знания, обрести собственную интеллектуальную и нравственную целостность и самобытность.

Современные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов предполагают устойчивую профессиональную направленность студентов. В связи с этим систематическая диагностика профессиональной направленности личности необходима для адекватной и всесторонней оценки проблем, возникающих в процессе подготовки специалистов.

Цель исследования: изучение профессиональной направленности студентов.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В исследовании приняли участие студенты 1,3 и 5 курсов факультета социальной педагогики и психологии, специальность «Психология».

Нами были использованы следующие методы и методики исследования.

Методика К.Ч.Замфир в модификации А.А. Реана. Данная методика позволяет выявить динамический компонент профессиональной направленности личности.

Методика «Диагностика направленности личности Б. Басса».

С помощью данной методики выявляются следующие направленности: направленность на себя, направленность на общение, направленность на дело.

Опросник "Якоря карьеры" Э. Шейна.

Система ценностных ориентаций и социальных установок по отношению к карьере и работе в целом, интересы и побуждения в отечественной психологии объединяются термином "профессиональная направленность", а в зарубежной – «карьерные ориентации» или «якоря карьеры»: 1) профессиональная компетентность; 2) менеджмент; 3) автономия (независимость); 4) стабильность места работы, места жительства; 5) служение; 6) вызов; 7) интеграция стилей жизни; 8) предпринимательство.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования по методике К.Ч. Замфир в модификации А.А. Реана позволяют составить представление о наличии профессиональной направленности студентов на основе преобладающих мотивов выбора профессиональной деятельности.

Было выявлено, что внешняя положительная мотивация (ВПМ) преобладает у студентов 3 курса, что свидетельствует о низкой профессиональной мотивации: не выраженный интерес к профессии, низкая личная значимость основных компонентов данной профессиональной деятельности, несформированность ценностного отношения к профессии.

Внутренняя мотивация (ВМ), преобладает у студентов 1 курса, что свидетельствует о значимости и ценности деятельности для субъекта. Наличие только внешней отрицательной

мотивации (ВОМ), которая в нашем исследовании наиболее выражена у студентов 3 и 5 курсов, позволяет констатировать отсутствие интереса к учению, дальнейшей профессиональной деятельности.

Анализ полученных результатов исследования по методике Б. Басса показал, что направленность на дело у студентов 1 курса выше, чем на 3 и 5 курсах. В свою очередь, данный показатель у студентов 3-го курса ниже, чем на 5 курсе. Направленность на дело определяет успешное профессиональное становление, т.к. способствует ориентации на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое необходимо для достижения общей цели, заинтересованность в решении деловых проблем.

Направленность на себя почти равнозначно представлена у всех студентов, независимо от курса обучения. Данная направленность характеризуется ориентацией на прямое вознаграждение, Я-центрацией в профессиональной деятельности, властностью и склонностью к соперничеству. Такая направленность в научной литературе определяется, как не соответствующая профессиональной направленности на психологическую деятельность, либо как признак деформированной направленности.

Направленность на общение достаточно ярко выражена у студентов 3 и 5 курсов, в то время как у студентов 1 курса она выражена незначительно. Данная направленность предполагает стремление личности на любых условиях поддерживать отношения с людьми, выражается в их ориентации на совместную деятельность. Однако эти стремления реализуются зачастую в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию помощи людям.

Анализируя результаты исследования по методике "Якоря карьеры" Э. Шейна, мы обнаружили, что наиболее значимой карьерной ориентацией для студентов 1 курса явились «Служение». Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Человек с такой ориентацией имеет возможность продолжать работать в этом направлении, даже если ему придется сменить место работы.

Для студентов 3 и 5 курсов наиболее значимой карьерной ориентацией явилось «Автономия» (независимость). Первичная забота личности с такой ориентацией - освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать. Такой человек не хочет подчиняться правилам организации.

Закключение. Результаты исследования профессиональной направленности студентов показали, что в процессе учебно-профессиональной деятельности, в условиях традиционного обучения происходят изменения в уровнях развития профессиональной направленности обучающихся. Показатели профессиональной направленности оказались у первокурсников выше, чем у старшекурсников. Снижение показателей у студентов старших курсов может быть обусловлено следующими причинами: осознанием важности, сложности, ответственности профессии, разочарованием в профессии, потерей интереса к профессии, отсутствием четких профессиональных планов, обучение ради получения диплома, отсутствие способностей в определенной области, неудовлетворенность обучением, и т.д.

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

Становится очевидным, что для развития профессиональной направленности студентов необходим индивидуальный подход, а так же максимальное использование возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение педагогических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие личности будущего специалиста.

Список литературы

1. Карпинский, В. Профессиональное становление психологов / В. Карпинский // Психология. – 2005. – N 1. – С.35–39.
2. Покровская, С.Е. Понятие «профессиональная направленность личности» в современной психологии: анализ содержания /С.Е. Покровская // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 2. – С.38–43.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КАК БАЗОВОГО КОМПОНЕНТА ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

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

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества студентов была и остается одной из актуальных задач педагогики. Ориентация образования на формирование компетенций, как готовности и способности человека к профессиональной деятельности, предполагает создание дидактических и психолого-педагогических условий, в которых обучающийся может проявить интеллектуальную и познавательную активность, личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Решение многих учебных, технических, тем более геометрических задач связано со способностью обучающихся свободно оперировать пространственными формами и образами. Глубокое усвоение научно достоверных знаний геометрических форм и методов их изображения на чертеже предполагает наличие развитых пространственных представлений, активного пространственно-образного мышления.

Развития пространственных представлений, активного пространственно-образного мышления всегда было проблемой в профессиональной подготовке специалистов. Отсутствие черчения в средней школе 2002-2007 годов и дальнейшее восстановление в сокращенном вдвое количестве учебных часов, а также уменьшение учебной нагрузки по начертательной геометрии, технической графике, черчению, в вузе серьезно усложняло графическую подготовку специалистов художественных и технических специальностей. Непрерывно возрастающие требования к специалистам обостряют задачу поиска решения проблемы графической подготовки.

Актуальность исследования заключается в организации учебно-познавательного процесса, позволяющего осуществлять эффективное развитие пространственных представлений студентов при изучении графических дисциплин: черчения, технической графики и перспективы с целью качественной профессиональной подготовки специалистов на художественно-графическом факультете.

Цель – рассмотрение важнейших компонентов учебно-познавательного процесса, способствующих развитию пространственных представлений как основы графической подготовки специалистов на художественно-графическом факультете.

Материал и методы. Материалом в исследовании были: специальная, учебная и справочная литература, авторские и доработанные других авторов дидактические материалы и практические задания.

Методы исследования: изучение и анализ литературных источников по теории и методике преподавания черчения, педагогическое наблюдение, педагогическое проектирование, эксперимент, анализ и синтез.

Результаты и их обсуждение. Научно-теоретической основой проведения исследования процесса формирования пространственных представлений, как основы графической подготовки студентов, являются исследования ученых-методистов А.Д. Ботвинникова, И.С. Вышнепольского, С.В. Розова, В.А. Гервера, В.Н. Виноградова, Е.А. Василенко, Е.Т. Жуковой, А.Л. Терещенко, Т.И. Рыбаковой и др.

Развитие пространственных представлений основывается на:

1 - **теории** – это систематическое изложение преподавателем курса с привлечением учебной литературы, электронных ресурсов, в том числе и сети интернет;

2 - **наглядности** – использование наряду с традиционными учебно-наглядными пособиями (таблицами, моделями геометрических тел, техническими деталями, иллюстративным материалом также средств визуализации на основе компьютерных технологий);

3 - **практике** – выполнение практических заданий, предусмотренных программой учебной дисциплины. При этом необходимо отметить, что в развитии пространственных представлений и в графической подготовке в целом практический компонент является основным и включает работу над заданиями как в аудиторные часы, так и в значительной степени самостоятельно.

Каждый из выделенных компонентов в значительной степени имеет свои особенности:

При изложении *теоретического* учебного материала акцент делается на ключевых мо-

ментах содержания, отражающих его внутреннюю логику. Такое построение, во-первых, показывает студенту основную суть изучаемой дисциплины, позволяет «видеть ее в целом», а, во-вторых, ясность в понимании сути предмета создает условия для самостоятельного поиска ответов на некоторые вопросы.

Традиционные учебно-наглядные пособия естественно весьма важны как при теоретическом изложении (в лекционном курсе) учебного материала, так и в практической работе. Наглядность в графической подготовке, в целом, а в развитии пространственных представлений, в частности, имеет особое значение. Геометрические тела, различные технические детали – это *трехмерные пространственные модели*. Их восприятие уже изначально предполагает наличие элементарных пространственных представлений, которых иногда недостаточно для адекватного их изображения на двумерной плоскости (вычертить, нарисовать). Привлечение современных компьютерных технологий выводит процесс формирования пространственных представлений на новый уровень, поскольку использование соответствующих программ трехмерного моделирования позволяет «увидеть» модель, «поворачивать» ее в любой из трех осей пространства, «осмотрев» ее со всех сторон.

Выполнение практических заданий, по причине сокращения учебного времени также приобретает свои особенности: сокращение их количества, изменение (оптимизация) их содержания, увеличение объема самостоятельно выполняемых заданий.

Заключение. Изучение базовых литературных источников исследователей данной проблемы, анализ подходов к разработке практических заданий и результатов их практического использования при выполнении заданий студентами 1-4 курсов на аудиторных и самостоятельных занятиях позволяет сделать определенные выводы:

1. Оптимизация содержания теоретического курса посредством выделения важнейших, ключевых компонентов в основном эффективно влияет на процесс формирования пространственных представлений;

2. Применение наглядных пособий и современных технических средств обучения на основе компьютерных технологий приводит к повышению эффективности процесса формирования пространственных представлений (10–15% по отдельным группам и курсам);

3. Педагогическое мастерство самого преподавателя, связанное с его свободным владением компьютерной техникой, знание современных образовательных технологий в значительной степени улучшают качество научно-теоретической и практической подготовки студентов по учебной дисциплине;

4. Четко выстроенная структура содержания графических дисциплин активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, направленную на развитие пространственных представлений и пространственно-образного мышления будущих специалистов.

Эксперимент выявил также ряд проблемных моментов:

1. В определенной степени сдерживающим моментом в осуществлении эффективной учебно-познавательной деятельности является:

- недостаточно развитые пространственные представления и базовая графическая подготовка основной массы абитуриентов;

- слабое владение определенной частью студентов компьютерной техникой на уровне базовых знаний, что приводит к сдерживанию темпов работы на занятиях и снижает эффективность занятий в целом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕХМЕРНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО»

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

Одной из основных задач высшего образования является подготовка компетентного в своей будущей профессиональной сфере выпускника. При этом становление специалиста любой области является сложным системным процессом и осуществляется на протяжении всего срока обучения в вузе. На это направлен целый ряд дисциплин различного цикла (социально-гуманитарных, общенаучных, специальных и т.д.), факультативных компонентов, практик и др.

Весьма существенным фактором, повышающим эффективность преподавания графических дисциплин, является использование средств наглядности, в том числе демонстрируемых

посредством мультимедиа оборудования.

Цель нашего исследования – определение структуры и содержания комплекта трехмерных моделей для использования в процессе преподавания дисциплины «Начертательная геометрия».

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения дисциплине с учетом уровня геометро-графической подготовки студентов.

Материал и методы. В процессе исследования нами был произведен анализ студенческих учебных работ – графических заданий и упражнений, комплекта графических задач обязательного практикума и др., выполняемых как в рамках аудиторных занятий, так и самостоятельно.

Основными методами проведенного исследования являются педагогическое наблюдение, изучение психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, анализ.

Результаты и их обсуждение. Профессиональная деятельность в области создания изделий декоративного характера предусматривает обучение дисциплинам преимущественно художественного цикла. Однако, графическим дисциплинам также отведена значительная роль в подготовке студентов. В частности, это касается начертательной геометрии, изучение которой способствует развитию пространственных представлений, крайне важных для специалистов подобного рода деятельности.

Так, студентами специальности «Декоративно-прикладное искусство» художественно-графического факультета ВГУ имени П.М. Машерова на протяжении третьего и четвертого семестров изучается дисциплина «Начертательная геометрия».

Ввиду сложности материала, а также ограниченного учебного времени, возникла необходимость дополнения комплекса средств наглядности по преподаваемой дисциплине компьютерными трехмерными моделями.

В ходе исследования были определены структура и содержание материала с целью использования в рамках лекционных занятий.

Нами был разработан комплект графических файлов, выполненных в трехмерной среде графической системы AutoCAD.

Рассматриваемый комплект состоит из двух разделов. В первом представлены трехмерные модели геометрических тел – многогранников (пирамида, призма, куб и т.д.).

При изучении способов образования и построения проекций поверхностей вращения применяется вторая часть комплекта. Данный раздел содержит трехмерные модели конуса, цилиндра, тора, сферы и др.

В каждом файле имеется три области (рис. 1). В первой показана трехмерная объемная модель, демонстрирующая геометрическое тело в системе трех взаимно перпендикулярных плоскостей проекций (горизонтальной, фронтальной и профильной). При этом трехмерная рабочая среда графической программы позволяет вращать объекты в пространстве, а также просматривать их с различных точек зрения.

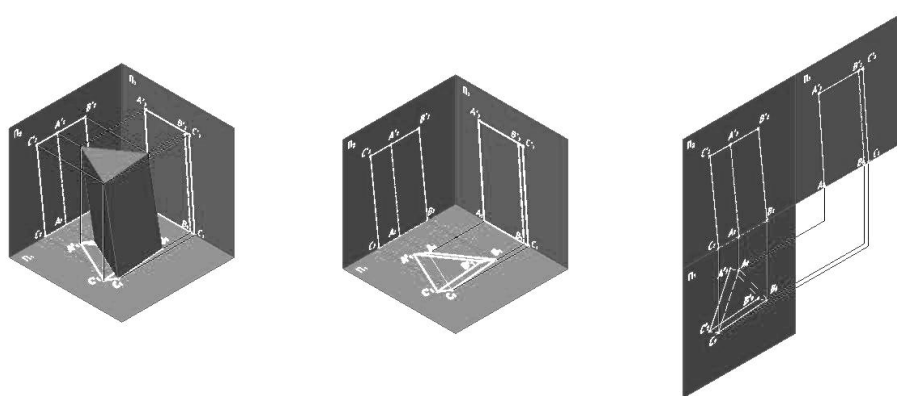


Рис. 1. Трехмерная модель призмы

Во второй области представлены три взаимно перпендикулярные плоскости проекций и особенности проецирования на них рассматриваемой поверхности.

В третьей области показан способ получения чертежа геометрического тела при совмещении трех взаимно перпендикулярных плоскостей проекций в одну.

Следует отметить, что ранее подобный комплект был разработан для использования при преподавании студентам специальностей «Изобразительное искусство и черчение. Тех-

нология» и «Дизайн» дисциплины «Начертательная геометрия и черчение». Однако с учетом современных реалий и специфики преподавания курса начертательной геометрии для студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство», он был переработан и дополнен.

При этом демонстрация трехмерных моделей осуществляется посредством проекционной аппаратуры во время проведения лекционных занятий.

Как показала практика, применение подобного рода наглядного материала повышает у студентов интерес к изучаемой дисциплине и облегчает восприятие изучаемого материала, что способствует повышению эффективности процесса обучения начертательной геометрии.

Заключение. Следует отметить, что в современных условиях в процессе преподавания графических дисциплин весьма успешно могут использоваться компьютерные технологии, применение которых позволяет не только оптимально распределить время на изложение учебного материала, облегчить его восприятие, но и активизировать внимание студентов с установкой на эффективное усвоение получаемых ими знаний и умений.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

И.А. Сысоева

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Современная система образования Беларуси находится на пути реформирования. Основное требование к высшему образованию – формирование личности с достаточным объемом профессиональных знаний, умений и навыков, способной к самостоятельной творческой деятельности, к постоянному самосовершенствованию.

Применяемые в настоящее время различные методические пособия по самостоятельной работе носят обычно информационный характер. Студента же необходимо ориентировать на творческую деятельность в контексте дисциплины. Успешность самостоятельной работы также определяется степенью подготовленности студента. Современные требования к качеству подготовки будущего специалиста предполагают достижение каждым студентом высшего уровня познавательной потребности, которая подразумевает потребность в самообразовании.

Цель данного исследования – оценить значимость самостоятельной работы студентов, как сложной составляющей учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения. Это требует объединенных усилий всех участников образовательного процесса по её организации.

Материал и методы. Материалом исследования являлись учебные работы студентов 3-5 курсов художественно-графического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, выполняемые на практических занятиях в учебных мастерских. В ходе работы проведены опрос и анкетирование студентов по результатам учебно-исследовательской деятельности.

Результаты и их обсуждение. В современных условиях самостоятельная работа приобретает особое значение, так как все многообразие научных знаний, нарастающую по объему информацию охватить и передать преподавателем студенту нереально. Постоянное пополнение, обновление и использование знаний становится в наше время одной из жизненно важных проблем и задач профессиональной деятельности будущего специалиста [1].

На кафедре декоративно-прикладного искусства и технической графики ВГУ имени П.М. Машерова осуществляются аудиторные практические занятия по дисциплинам декоративно-прикладного направления. Так, например, курс «Художественная обработка ткани (лоскутное шитье)» является частью дисциплины «Народные художественные ремесла».

Важнейшая особенность самостоятельной работы заключается не только в том, что студент работает без непосредственной помощи преподавателя, но и в том, что реализация целей и содержания самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студента способствует осуществлению как обучающей функции, так и функций личностного развития (саморазвития), управления (самоуправления) и контроля (самоконтроля) [2]. Работа студентов с использованием компьютерных технологий позволяет повысить уровень наглядного и теоретического (абстрактного) мышления, помогает развитию и переносу знаний из одной области в другую. Это создает условия для развития процессов профессионального самоопределения, овладения определенным уровнем профессиональных и личностных компетенций.

Основной целью курса является изучение народных традиций, технологических приемов, творческое переосмысление их при изготовлении художественных изделий из ткани. Напри-

мер, студентам предлагается разработать и выполнить декоративную композицию в технике «Лоскутной мозаики». Изучение теоретического материала о лоскутном шитье, закономерностях орнаментальных построений, композиционных решениях лоскутных полотен, а также сведения о цвете, гармоничном сочетании цветов представляется возможным, как организация самостоятельной работы студентов.

Для определения значимости самостоятельной внеаудиторной формы деятельности было проведено анкетирование студентов третьего курса. 80% анкетированных считает, что «за время выполнения практических заданий в учебных мастерских получают достаточный уровень знаний, умений и навыков по конкретному виду декоративно-прикладного искусства». На вопрос «Какую часть времени, отводимого на изучение данного вида ДПИ, вы тратите на самостоятельную работу?» мнения студентов разделились: 58% респондентов ответила, что «половину», а 42% – «более половины». На вопрос «Какими источниками Вы пользуетесь при выполнении самостоятельной работы?» многие назвали специальную литературу, периодические издания, интернет, выставки и консультации преподавателей. Анализ материалов анкеты ещё раз подтвердил значимость организации самостоятельной работы студентов. Следует учитывать тот факт, что процесс обучения – это не односторонне направленный процесс, а всегда совместная активная деятельность студентов и преподавателей. Поэтому оптимизация учебной деятельности в равной мере зависит от усилий обеих сторон.

Заключение. Повышение уровня профессиональной подготовки педагога-художника требует целостного и системного подхода к процессу обучения. Данный подход должен ориентироваться на принципы целостности, структурной и содержательной направленности всего учебного процесса. Кроме того, учитывая специфику обучения художественным дисциплинам, следует планировать вариативность и направленность на творческое применение знаний. Таким образом, оптимальное использование традиционных и инновационных методов обучения обеспечивает успешный результат учебного процесса.

Список литературы

1. Самостоятельная работа студентов по курсу «Педагогика»: пособие / В.А. Капанова [и др.] / под общ. ред. В.А. Капановой. – Минск: БГПУ, 2007. – 231 с.
2. Педагогические основы самостоятельной работы студентов /О.Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О.Л. Жука. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.

УСЛОВИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ КОНТРОЛИРУЕМОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

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

Ввиду возрастающей мощности коммуникационных и информационных потоков радикально изменяется процесс подачи учебной информации. Для повышения профессиональной и информационной компетентности будущих педагогов-художников появляется необходимость в подготовке специалистов способных непрерывно совершенствоваться, уметь решать нестандартные задачи и целенаправленно формировать у студентов стремление к саморазвитию, самообразованию, активной деятельности [1].

Целью является повышение эффективности обучения студентов дисциплинам декоративно-прикладного направления.

Материал и методы. Для организации образовательного процесса были разработаны и внедрены новые курсы с использованием инновационных форм и методов обучения дисциплине «Декоративно-прикладное искусство».

Проведена опытно экспериментальная работа со студентами дневной и заочной форм обучения в подготовке к практическим занятиям и успешной сдачи сессии. В эксперименте участвовали 54 человека, студенты ХГФ ВГУ имени П.М. Машерова. В процессе проведения исследования были реализованы: методы педагогического эксперимента, наблюдения, анализ учебных работ.

Результаты и их обсуждение. На всех уровнях художественной подготовки прослеживается тенденция к уменьшению числа аудиторных часов для изучения специальных дисциплин. Соответственно увеличивается роль организации самостоятельной работы студентов художественных учебных заведений. При этом требования к качеству подготовки специалистов повышаются. Это обусловлено требованиями современного мира и конкурентной способностью рынка специалистов.

Для достижения поставленных целей необходимо решение ряда задач:

- обеспечение высших учебных заведений художественного профиля типовыми программами, основанными на современных изменениях, происходящих в науке, экономике и социальной сфере;
- внедрение актуальных специальных курсов и совершенствование организации контроля знаний студентов;
- внедрение дистанционного обучения и самоподготовки студентов по изучаемым дисциплинам;
- постоянно совершенствовать технологию и методику преподавания специальных дисциплин.

В настоящее время на художественно-графическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова для студентов заочной и дневной форм обучения применяются элементы дистанционного обучения. Виртуальная образовательная среда, «LMS MOODLE», позволяет эффективно организовать различные формы учебной деятельности студентов [2].

Модель организации самостоятельной работы студентов с помощью виртуально-образовательного сайта университета включает несколько основных блоков:

1. Составление опорного конспекта, что способствует систематизации знаний. Опорный конспект представляет собой развернутый план предстоящего ответа на теоретический вопрос, а также чертежи, графики, схемы, пояснения, формулы, пропорциональные отношения и др. Текст опорного конспекта тесно связан с теоретическим материалом основных литературных источников. Материал излагается лаконично, располагается малыми связанными блоками, основные определения, терминология и понятия выделены другим цветом и имеют интерактивную ссылку на глоссарий. Такая подача материала способствует систематизации знаний, а соответственно качественному усвоению учебной информации.

2. Структурирование учебного материала (составление схем, схематических рисунков, таблиц) с целью подачи дидактического и практического материала от простого к сложному, а визуализация разнообразных схемно-знаковых моделей способствует технологически грамотному воспроизведению полученных знаний и умений по изучаемой теме.

3. Подготовка ответов в режиме самоконтроля. Для студентов на электронном носителе предлагается перечень вопросов для самоподготовки или для самодиагностики. Для качественного усвоения материала в блоках представляется дополнительный методический материал. Он представлен в виде карточек-заданий, инструкционно-технологических карт, технологических последовательностей и др.

При организации контролируемых самостоятельных учебных занятий по дисциплинам декоративно-прикладного направления для студентов заочной формы обучения на втором – пятом курсах специальности «Изобразительное искусство» вся учебная информация располагается в открытом доступе, ссылки на литературу по темам дисциплины, методические рекомендации к выполнению контрольных заданий и лабораторных работ. Все это обеспечивает качественную подготовку студентов к экзаменационной сессии. Такой способ обучения может способствовать активизации работы студентов при качественном контроле и объективной оценке знаний и умений. Контроль осуществляется поэтапно, через текущий контроль, промежуточную аттестацию и итоговый контроль знаний. Текущий контроль осуществляется на лабораторных занятиях в течение семестра. Промежуточная аттестация проходит во время сессии или по результатам выполнения контрольных работ. Итоговый контроль осуществляется непосредственно на зачете или экзамене. Периодичность и формы контрольных мероприятий определяются учебным планом.

Заключение. Опыт применения показывает повышение заинтересованности студентов в усвоении знаний и организации самостоятельной работы и самоподготовки, а также способствует качественному усвоению материала.

Внедрение самостоятельной контролируемой работы в процесс обучения дает возможность научить студентов организовывать свою познавательную деятельность, что способствует их профессиональному становлению и предполагает формирование таких значимых качеств, как ответственность, интеллектуальность, креативность, коммуникативность, информационная культура, способность к самообразованию и организации самостоятельной деятельности.

Список литературы

1. Постановление Совета Министров РБ от 01/07/2011 № 893 «Об утверждении Государственной программы развития высшего образования на 2011 – 2015 годы»
2. Полат, Е.С., Буханкина, М.Ю., Моисеева, М.В. Теория и практика дистанционного обучения. – Изд.: Академия, 2004.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Физико-математические науки

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Л.Л. Ализарчик, А.В. Лукомский, В.В. Малиновский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В целях реализации права граждан Республики Беларусь на получение образования с учетом их индивидуальных потребностей, способностей и запросов с 2013-2014 учебного года в старших классах учреждений общего среднего образования снова введено изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне, отмененное в результате реформы 2008 года. Предметы сгруппированы по нескольким направлениям: физико-математическое, химико-биологическое, филологическое, обществоведческое [3].

Для организации профильного обучения ранее предусматривалось выделение так называемых опорных учреждений образования, имеющих подготовленные педагогические кадры, необходимое учебно-методическое и дидактическое обеспечение и надлежащую материально-техническую базу. Для межшкольной организации профильного обучения в сельской местности создавались лицеи и гимназии в крупных населенных пунктах и районных центрах, обязательным условием при этом являлось обеспечение учащихся интернатами для проживания или организация их подвоза к месту учебы.

При стремительном развитии современных информационных технологий становится актуальным использование дистанционного режима при организации профильного обучения. Благодаря распространению беспроводного интернета сегодня решена проблема получения информации и связи со всем миром для самых отдаленных регионов. В современном учебном процессе появилась новая форма обучения – дистанционная, полностью основанная на использовании интернет-технологий [4].

Поэтому целью работы является выявление потенциала использования интернет-технологий в дистанционной организации изучения школьниками отдельных учебных предметов на повышенном уровне.

Материал и методы. В проводимом исследовании в качестве рабочего материала используются различные источники: публикации педагогов, психологов, IT-специалистов, видеоматериалы, официальные интернет-ресурсы. Реализованы такие методы исследования, как изучение и обобщение педагогического опыта, различные виды наблюдений, анкетирование, интервьюирование, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Опыт организации в школах РФ и РБ углубленного изучения предметов позволяет определить две модели формирования классов для профильного обучения. Первая – объединение в класс учащихся для изучения на повышенном уровне учебных предметов одного направления при наличии в школе параллельных классов. Вторая – объединение в класс учащихся для изучения на повышенном уровне предметов по разным направлениям (в соответствии с выбором учащихся) в случае невозможности сформировать класс по одному направлению [2].

Обе модели обеспечивают условия для создания сетевого образовательного пространства и использования технологии вебинаров – занятий в режиме online-связи.

Организовать виртуальные межшкольные классы можно с одновременным участием многих школ, расположенных в различных районах, дистанционно удаленных друг от друга. Обладая достаточным уровнем компьютерной компетентности и технической оснащенности, современные школьники могут и самостоятельно участвовать в виртуальных занятиях (вебинарах), используя домашние компьютеры.

Для двунаправленного взаимодействия в системе школа-вуз на основе свободно распространяемого web-приложения Moodle в нашем университете создан портал «School-VSU» (школа – вуз). Одним из направлений и целей создания данного интернет-ресурса является реализация идеи дистанционной помощи школьникам при усвоении предметов на повышенном уровне.

В ВГУ имени П.М.Машерова уже накоплен опыт проведения вебинаров для учащихся

[1]. С сентября 2012 года 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, белорусскому языку получают за домашним компьютером учащиеся из пятнадцати районов Витебской, Могилевской и Гомельской областей, Санкт-Петербурга и Минска. Существование виртуальной образовательной среды позволяет проконсультироваться у преподавателей университета даже школьникам из отдаленных районов республики.

Во время проведения вебинара создается обстановка школьной аудитории, так как на экране компьютера преподаватель и ученики могут видеть друг друга, хотя они «разнесены в пространстве». Онлайн-урок делает дистанционное обучение максимально приближенным к реальному, «живому» обучению, так как вебинару присущ главный признак урока – 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.

Кроме того, ежедневно на протяжении всего обучения с помощью инструментов системы Moodle – Форум и Сообщения в режиме offline-связи учащиеся могут задавать любой вопрос по изучаемому предмету и получать оперативный ответ и консультацию. Контрольные работы, выполненные учащимися, обязательно анализируются преподавателем, а оценка сохраняется в виртуальном журнале, доступном слушателю.

Немаловажно, что учащиеся 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 электронных ресурсах университета.

Анализ проведенного анкетирования и интервьюирования участников процесса дистанционной подготовки к вступительным испытаниям позволяет говорить о том, что обучение на вебинарах не только информативно, современно, эффективно и удобно, но вместе с тем интересно и увлекательно. Такая инновационная форма обучения, на наш взгляд, уравнивает возможности учащихся городских школ и ребят, живущих в отдаленных районах.

Полученные результаты проводимого эксперимента по использованию технологии вебинаров в образовании показывают эффективность такой формы обучения. Благодаря дистанционной подготовке многие учащиеся получили от 70 до 100 баллов по ЦТ. По результатам вступительной кампании 2014 года, 81% слушателей интернет-курсов поступили в учреждения высшего образования, среди них 43% – в ВГУ имени П.М. Машерова.

Заключение. Проведенный пилотажный педагогический эксперимент показал, что предлагаемый формат online-обучения может являться одним из вариантов организации изучения школьниками отдельных предметов на повышенном уровне в составе виртуального класса независимо от места их проживания и обучения.

Данную технологию также можно использовать при организации профильного обучения районными отделами образования, спорта и туризма Республики Беларусь.

В рамках организации сотрудничества в системе "школа-вуз" для эффективной реализации интернет-технологий в профильном обучении целесообразно использовать ресурсную базу регионального учреждения высшего образования, имеющего доменную зону, дорогостоящее серверное оборудование, программное обеспечение и кадровый потенциал.

Список литературы

1. Ализарчик, Л.Л. Использование информационных технологий при подготовке будущих абитуриентов к поступлению в учреждения высшего и среднего специального образования / Л.Л.Ализарчик, Е.Н.Залесская, А.В.Лукомский // Вестник ВГУ. №2(80) - Витебск, 2014 – С.119-123.
2. Белорусским школам возвращают профильное обучение [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://obrazovanie.by/2013/2013-04-10.html> – Дата доступа: 10.02.2015.
3. Методические рекомендации по организации изучения отдельных учебных предметов на повышенном уровне в средней школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=14451> – Дата доступа: 5.02.2015.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 368 с.

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.Е. Семенов

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Диалогичность всякого истинного познания учит проникновению в настоящее через осознание прошлого и, таким образом, непрерывному конструированию, предвосхищению своего будущего. Диалогическое образование, воспитание, самовоспитание есть путь истины и справедливости, а познание математики – благодатная почва для этого.

Дух познания математики есть математическая деятельность, а последняя есть череда математических открытий. Но всякое математическое открытие возвращается в диалог и может состояться через понимание – в чем его сущность, глубина, мощь при погружении в математическое познание и в познание математики. Нам необходимо такое истолкование диалога, при котором дух диалога и дух познания математики были бы нераздельны и неслиянны. Каким же может быть это истолкование?

Цель исследования – дать истолкование диалога, продуктивное для разработки методики преподавания математики в средней школе.

Материал и методы. Материалами послужили многочисленные публикации автора по теме исследования и их опытная проверка в работе со школьниками и студентами.

Результаты и их обсуждение. Начнем рассуждать с истоков. Слово «диалог» - греческого происхождения: διάλογος; ударение – на «α» («áльфа»). Не «δυο» - «два», а именно «δία» - «диá». На русском языке получаем – «диалог». Таким образом, имеем: диалог = диа + лог. Но что означает «диа»? Смотрим в современный словарь иностранных слов [1]. Диа – (гр. dia = через) – префикс, обозначающий проникновение, разделение, взаимосвязывание, усиление, завершенность. Лог (гр. logos = слово, понятие; учение, мысль) – вторая составная часть сложных слов, соответствующая понятиям «тот, кто занимается наукой», «слово», «речь». Далее – «Логос (гр. logos = понятие, мысль, разум) – 1) всеобщая закономерность в древнегреческой философии; 2) духовное первоначало, мировой разум, божественная идея».

Таким образом, диалог = диа + лог = (проникновение, разделение, взаимосвязывание, усиление, завершенность) + (слово, понятие; учение, мысль). Назовем «диа» первым базовым компонентом диалога, «лог» - его вторым базовым компонентом. Первый из них состоит из пяти сложных элементов, второй – из четырех, с актуализированными двумя парами из них («разделенными» в записи точкой с запятой). Сформулируем несколько возникающих здесь вопросов.

1) Актуализируем свое внимание на том или ином базовом компоненте. Выполняется ли в этом смысле «переместительный закон»: «диа + лог = лог + диа»? Если диа + лог – диалог, то лог + диа – всегда диалог?

2) Что будет происходить с диалогом, если актуализировать в нашем сознании те или иные элементы базовых компонентов?

3) Что стоит за пятью элементами первого базового компонента – диа? Как они отражают, представляют, познание математики? Учение математике и учение математики?

4) Как связаны с преподаванием математики элементы второго базового компонента – «лог»?

5) Как связано понятие монолога с рассматриваемым толкованием диалога: «диалог = диа + лог»? Учитывая, что «диа» означает не «ди», не два. (Читаю в том же источнике [1]. Ди (гр. di-, от dis = дважды) – первая составляющая часть сложных слов, обозначающая «дважды», «двойной». Так что если нам нужно подчеркнуть участие в разговоре двух лиц, то следует писать не диалог, а «дилог» - «ди + лог». Диа – «пятимысли», ди – «два», «двумысли»).

Я уже начал отвечать на пятый вопрос. Продолжу. Вновь обращаюсь к [1]. «Моно» (гр. monos = один, единый, единственный) – первая составная часть сложных слов, выражающая понятия «одно», «единое». Здесь подчеркивается, что в монологе проявляет «свое усердие» один человек – через слово, понятие; учение, мысль. Если в его монологе представлено в должной степени пятимыслие «диа», то речь его – диалог. Если элементы диа, пятимыслия, отсутствуют, то его монологический «лог» - не диалог.

«Разговор двух» - дилог (ди-лог) также может быть диалогом, если проявлен компонент «диа», и может быть «недиалогом». Без проникновения в суть, диалога, в нашем толковании, нет. Поверхностный, вурхушечный разговор, пустая болтовня – не диалог.

То же самое можно сказать о разговоре, «общении» трех (трилоге); о «беседе» четырех; о разговоре пяти (пенталог); о «полилоге» (разговоре «многих»).

«Сердце диалога» - в «диа» с его пятью элементами. Однако это не означает, что число участников диалога не имеет значения. Диалог на уроке, на факультативе, с частью учеников и с одним учеником имеет свою специфику. И это надо учитывать. В особенности – в познании математики.

Теперь рассмотрим, что может стоять за пятью элементами первого базового компонента – диа.

Проникновение – понять, разгадать, углубившись, вникнув в суть, открыть, исследовать, установить, осознать, выявить, изучить. Этот элемент есть эвристика. Он задает истолкование последующих. Их можно тоже рассматривать как эвристики – основные мыслительные операции, методы, общие эвристики. Каждое знание, математическое знание, сведение, опыт их актуализации, усиливают возможности интуитивного постижения, инсайта, если учение опирается на проникновение, выдвижение гипотез, поиск их доказательства либо опровержения, на математическое открытие.

Разделение может означать анализ, взаимосвязывание – синтез, усиление – их повторное применение, а также использование других основных мыслительных операций: индукции и дедукции, обобщения (генерализации) и конкретизации (специализации), сравнения и аналогии. Завершенность может быть представлена осознанием проделанной работы, конструированием новых логически мыслимых форм на базе имеющейся формы и выявлением в них новых логически мыслимых отношений, формированием новых проблем и гипотез, может быть дополнена другим многообразием.

Устремленность в диалогичность при нашем толковании диалога ведет к росту профессионализма учителя математики, создает условия для мышления и творчества учащихся, раскрывает возможности интеллектуального и духовного человеческого жития. В этих условиях с большим успехом осуществляется расширение зоны ближайшего развития школьников.

Вербальные этапы в теории поэтапного формирования умственных действий – проговаривания вслух и проговаривания про себя – говорят о важности второго базового компонента нашего диалога – лог (слово, понятие; учение, мысль). В частности, само конструирование математики требует осознанного использования слова, термина «понятие», его первичного и производного содержания, представления об его объеме, учении математике и математики; понимании, что мышление, мысль уже есть творчество и творчества без мышления не существует. Кроме того, без таких слов, как доказательство, условие утверждения, заключение утверждения, утверждение, обратное данному, противоположное данному, – познание математики, ее изучение, математическая деятельность, математическое открытие – неполноценны или невозможны. При конструировании логически мыслимых форм для полноценного диалога нужно, необходимо, перманентное использование понятия «композиция» (сложная функция, суперпозиция функций, композиция геометрических преобразований), - как расширяющего возможности творчества и осознания программного материала через доступные математические открытия.

Заключение. Методику и методологию познания математики, опирающуюся на толкование диалога по формуле «Диалог = Диа + Лог» в указанной ее интерпретации можно назвать «методологией диалогического познания математики». Она может быть благотворной не только для познания математики учащимися, но и для проявления возможностей учительского творчества, методического мышления, индивидуального стиля преподавания математики, исследовательской установки на проникновение в сущность предмета в осуществлении математического образования в средней школе.

Предложенное толкование диалога позволяет актуализировать и конкретизировать возможности использования ОМО (основных мыслительных операций) и других эвристик как общего, так и специализированного (математического) характера – как на уроке, так и на факультативных занятиях. Использование такого рода возможностей означает переход учителя и учащихся на более высокий уровень преподавания, познания математики и усиление привлекательности всего процесса постижения культуры познания как открытия и его явного или неявного превращения в математику человеческого жития (см. [2]).

В моей методологии диалогического познания математики в средней школе, охватывающей по времени своего происхождения как советский, так и постсоветский период, найдется место для отражения любой другой контекстно осмысленной, теоретически значимой методики и методологии, в том числе и связанной с «болонскими аспектами». Будучи диалогической, эта методология не способна к узурпации, к повальному овладению прагматичными умами искателей чуждого модерна, не отвлекает от отечественных изысканий спешным бумаготворчеством, не соблазняет трудоустройством в странах, которые тебя не образовывали. Эта методология –

от Сократа и Платона, Достоевского и Бахтина, не преследует западную цель духовного покорения нашей страны мирным путем. Наконец, она воспитывает людей мышления, творчества, созидания, достоинства, исследовательского начала.

Список литературы

1. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний. Изд. 2-е, испр. И доп. – М.: «Мартин», 2006. – 848 с.
2. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2009. - №1 – С.3-6.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ БЛОКОВ ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ

В.В. Устименко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Идея внедрения в процесс обучения геометрии блоков взаимосвязанных задач сегодня все больше привлекает к себе внимание методистов и педагогов. Однако в школьных учебниках по данному предмету эта идея своего отражения пока не нашла. Возможные связи между содержащимися в них задачами авторами, как правило, не учитываются. Задачи, предлагаемые в учебниках для работы школьников в классе и дома, оказываются мало связанными, особенно по линии решений. Кроме того, процесс решения задачи на уроках обычно заканчивается получением ответа, нередко с помощью какого-либо одного способа решения. В связи с этим возникает проблема обучения учащихся методам решения геометрических задач, которая может быть решена на основе обращения к теории укрупнения дидактических единиц. В нашей работе в качестве дидактической единицы, подвергаемой укрупнению, выступает действие, как структурный компонент методов решения задач. Средством укрупнения действий, адекватных методам решения геометрических задач, являются блоки самих задач, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений. Образуются подобные блоки в соответствии с комплексом методических приемов: замена требования задачи каким-либо новым требованием; замена условия задачи каким-либо новым условием; составление обратной задачи; обобщение задачи; расширение чертежа задачи [1].

Цель исследования – определить методику использования блоков взаимосвязанных задач при изучении геометрии.

Материал и методы. Материалами исследования послужили труды А.И. Азарова, В.В. Казакова, И.В. Ульяновой, Р.Г. Хазанкина, П.М. Эрдниева по проблемам преподавания математики, а также опыт работы автора со школьниками в УНКЦ на базе ГУО «СШ №45 г.Витебска» и со студентами математического факультета ВГУ имени П.М. Машерова.. При проведении исследования использовались эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования для некоторых тем планиметрии выделены блоки ключевых задач. Под ключевой задачей понимают такую задачу, к которой можно свести решение некоторого количества задач той или иной темы. Для отбора ключевых задач предлагаем следующий порядок действий: 1) внимательно проанализировать всевозможные способы решения как каждой задачи по теме, так и всех задач в целом; 2) разбить все задачи темы на группы, которые включают, по возможности, максимальное количество задач, решения которых осуществляется при помощи одной и той же задачи (которая, скорее всего уже сформулирована как одна из этих задач). Она и будет ключевой задачей для данной группы; 3) из выбранных таким образом ключевых задач создают новую группу, которая должна включать не более 7-8 (иногда до 10) подобных задач.

Между тем, методисты-математики, а также многие опытные учителя утверждают, что процесс решения задачи не должен заканчиваться только после выполнения ее требования. Не следует останавливаться на этом, сводя практически все функции задачи к нулю. Необходимо дальше работать, «играть» с задачей, образуя на ее основе задачи-анalogии, задачи-обобщения, обратные или противоположные ей задачи и т.д. Это вносит в учебный процесс множество положительных моментов с методической точки зрения.

Раскроем методику такой «игры» с отдельно взятой ключевой задачей в контексте укрупнения действий, адекватных методам ее решения. Предположим, что учащимся предложена следующая задача:

1.1. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти высоту трапеции.

В соответствии с заключительным этапом решения задачи, выделяемом в рамках деятельности подхода, после выполненного решения с учениками необходимо провести анализ данной задачи: обсудить ее содержание, этапы решения, выявить другие возможные способы получения правильного ответа. Тогда задачами, укрупняющими задачу 1.1, могут быть следующие задачи:

1.2. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти диагональ.

1.3. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти площадь трапеции.

1.4. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти угол между диагоналями.

1.5. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти острый угол при основании.

1.6. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти радиус окружности.

1.7. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти длину окружности.

1.8. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти отношение периметра трапеции и длины окружности.

1.9. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны 10, 24. Найти площадь треугольника АОВ.

1.10. В равнобедренную трапецию вписана окружность. Основания трапеции равны a и b . Найти высоту трапеции.

При решении любой из задач 1.1-1.9 на некотором этапе также можно решить задачу, обратную к ней или обобщенную.

Таким образом, анализ простейшей задачи 1.1, осуществленный в контексте укрупнения ее решения, позволяет составить достаточно большой блок различных задач, в который могут войти задачи не только вычислительного характера.

Более основательно усвоить действия, соответствующие различным методам решения ключевых задач, а значит, и упрочнить навыки работы с этими методами, школьникам позволит знание самих методов решения.

При поиске решений геометрических задач с помощью уравнений более удобным является анализ Евклида: искомая величина обозначается через x и на основе текста задачи выводятся следствия до тех пор, пока не будет получено уравнение, связывающее искомую величину x с данными величинами. В ходе исследования определены также приемы составления уравнений. К геометрическим методам относят методы, использующие дополнительные построения, которые позволяют существенно упростить решение задачи, а также свойства фигур. Поиск решения задач геометрическим методом удобнее вести с помощью анализа Паппа. Его начинают с вопроса (требования) задачи и определяют, какие величины надо знать, чтобы ответить на этот вопрос. Далее выясняют, являются ли эти величины известными. Если некоторые из них не даны в условии задачи, то ставится вопрос, как можно найти такие величины, что необходимо знать для этого, а также какие дополнительные построения следует выполнить. Подобные вопросы повторяют до тех пор, пока не обнаружится, что нахождение «промежуточных» неизвестных величин сводится к вычислениям с данными величинами.

Редко бывает, что при решении достаточно сложных задач используется только один метод решения. Очень часто приходится прибегать к помощи комбинированного метода, который включает в себя комбинацию различных методов.

Заключение. Организация усвоения учащимися отдельных методов решения геометрических задач требует включения в учебный процесс блоков укрупненных задач. Использование подобных блоков предполагает реализацию следующих этапов: работа учащихся с готовыми блоками, их составление школьниками под руководством учителя и самостоятельно. На каждом из данных этапов возможно применение различных видов упражнений, позволяющих не только организовывать усвоение учащимися отдельных методов решений входящих в блок задач, но и осуществлять интеграцию этих методов.

Список литературы

1. Устименко, В.В. Приемы укрупнения ключевых задач/В.В.Устименко, А.В.Виноградова// Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2012. -№3:с. 58-62.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Любое явление и свойства любого физического объекта бесконечно сложны, поэтому, приступая к исследованию физического явления, мы должны выделить то главное, отчего это явление зависит существенным образом, и отбросить второстепенные обстоятельства, которые в рассматриваемом явлении не играют существенной роли. Без такого упрощения исследование физических явлений невозможно. Самые простые явления приводили бы к сложным неразрешимым теоретическим задачам.

Цель данного исследования – показать роль физических моделей при изучении курса физики в средней общеобразовательной школе.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались: учебные пособия по физике, программы для общеобразовательных учреждений по учебным предметам «Физика» и «Астрономия» 2009 года издания, примерное календарно-тематическое планирование по учебному предмету «Физика», положение о практике студентов УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», а так же учебная программа проведения производственной педагогической практики для студентов специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)».

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. При построении теории физика заменяет реальные объекты их идеализированными моделями, приблизительно правильно передающими не все свойства реальных объектов, а только те из них, которые существенны в рассматриваемом круге вопросов. Модель заменяет происходящее в действительности сложное явление. Нужно при анализе каждого физического явления уметь выделять главное, т.е. упрощать реальные обстоятельства. Задача отбрасывания всего несущественного для данного явления выступает в качестве важнейшего.

Покажем применение некоторых упрощенных моделей на примере раздела «Механика», изучаемого в курсе физики средней общеобразовательной школы.

Всякое приближение справедливо только при определенных условиях. Каждый раз нужно выяснять, выполняются эти условия или нет. Так, при рассмотрении притяжения планет к Солнцу, размеры планет и Солнца намного меньше расстояний между ними. Поэтому и планеты и Солнце можно считать материальными точками. Такое упрощение позволяет установить характер движения планет. Но если расстояния между взаимодействующими телами не очень велики по сравнению с их размерами, то считать их материальными точками уже нельзя. Например, движение искусственных спутников заметно зависит от размеров и формы Земли. Земля не является строго шаром и масса не равномерно распределена по объему, благодаря чему сила тяготения, действующая на спутник, не сводится к силе тяготения материальной точки, расположенной в центре Земли.

Другой пример – модель абсолютно твердого тела. Данная модель необходима при изучении обширного комплекса механических задач. В механике абсолютно твердым телом называют неизменяемую систему материальных точек, т.е. такую идеализированную систему, при любых движениях которой взаимные расстояния между материальными точками системы остаются неизменными. Твердое тело рассматривается как сплошная среда, между различными элементами которой действуют внутренние силы в виде нормальных и касательных напряжений. Причиной этих напряжений является деформация тел. Если в теле совсем нет деформации, то не может быть и внутренних напряжений. Однако, если деформации, возникающие под действием внешних сил, малы и сами по себе нас не интересуют, то в ряде случаев ими можно пренебречь. Таким путем мы приходим к идеализированной модели тела, совершенно не способного деформироваться, хотя под действием внешних сил в нем и могут возникать внутренние натяжения и давления. Допустима или нет такая идеализация – это определяется не только свойствами реальных тел, но и содержанием тех вопросов, на которые надо получить ответы.

Выбор той или иной упрощенной модели определяется также свойствами самого исследуемого объекта. Так, например, закон сохранения импульса для решения задач динамики связывает начальное и конечное значения импульса замкнутой системы. Все реальные системы, конечно, не являются замкнутыми. Поэтому мы с достаточной для практики степенью точности принимаем в качестве замкнутой систему, для которой сумма внешних сил, со стороны тел или объектов, не включенных в эту систему, действующих на каждое из тел этой системы, равна нулю или пренебрежимо мала по сравнению с силами взаимодействия между телами системы. Так, при решении задач на быстрые взаимодействия (взрыв снаряда, гранаты, выстрел из орудия, столкновения ато-

мов и т.п.) изменение импульсов отдельных тел системы, например осколков от снаряда, фактически обусловлено только внутренними силами. Импульс системы при этом сохраняется с большой точностью, ибо такие внешние силы, как сила тяготения и сила сопротивления среды заметно не изменяют импульса системы. Они очень малы по сравнению с внутренними силами. Например, скорость осколков снаряда при взрыве в зависимости от калибра может изменяться в пределах 600–1000 метров в секунду. С другой стороны, интервал времени, за который сила тяжести смогла бы сообщить телам такую скорость, равен 100 секунд. Внутренние же силы давления газов сообщают такие скорости за 0,01 секунды, т.е. в 10000 раз быстрее.

Эти и другие примеры физических моделей можно использовать при подготовке и проведении уроков по физике в средней общеобразовательной школе студентами-практикантами специальности Физика (научно-педагогическая деятельность).

В системе профессиональной подготовки преподавателя важное место занимает педагогическая практика, в ходе которой реализуется связь между теоретической подготовкой студентов к педагогической деятельности и практическим формированием опыта её осуществления.

Первая производственная педагогическая практика проводится на 4 курсе 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 и информатики, помощника классного руководителя в 10–11 классах средних общеобразовательных школ и гимназий, а также в профессиональных лицеях и колледжах.

Использование при подготовке к зачетным урокам по физике примеров физических моделей обеспечивает более глубокое изучение учащимися отдельных разделов и тем школьного курса физики, фундаментальных физических теорий, актуальных проблем современной физической науки.

Заключение. Явления, происходящие в реальном мире, так многообразны, что охватить их все невозможно. Поэтому при создании моделей принимаются во внимание только существенные для данного круга явлений свойства и связи.

Применение в процессе обучения физике в средней общеобразовательной школе примеров различных физических моделей способствует повышению познавательной активности школьников, формированию интереса к научным знаниям, а также развитию их творческих способностей.

Биологические и химические науки

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ ПО ХИМИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ VII–XI КЛАССОВ: СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

*Е.Я. Аршанский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Разработка электронных учебно-методических комплексов для учреждений общего среднего образования является одним из важнейших и перспективных направлений повышения эффективности обучения. Они призваны способствовать развитию интеллектуально-творческого потенциала учащихся. Учащийся из объекта становится субъектом образовательного процесса. Взаимодействие учащегося с электронным образовательным ресурсом (ЭОР) не сводится лишь к получению информации и компьютерному контролю ее усвоения. В отличие от традиционного обучения, ЭОР позволяют решить проблему внедрения в образовательный процесс интерактивных методов, при использовании которых учащемуся предоставляется возможность самостоятельного получения информации, ее закрепления на практике и ознакомления с результатами своей образовательной деятельности.

Таким образом, возникла необходимость в разработке электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Химия», предназначенных для сопровождения образовательного процесса по химии в VII–XI классах. Эта цель была поставлена перед ВНК «Химия» (научный руководитель – проф. Е.Я. Аршанский) в рамках отраслевой научно-технической программы «Электронные образовательные ресурсы», реализуемой научно-

методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Материал и методы. При создании электронных учебно-методических комплексов по химии авторский коллектив руководствовался: образовательным стандартом учебного предмета «Химия» (VII-XI классы), утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 32; учебной программой для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения «Химия. VII-XI классы». – Минск: НИО, 2009; примерным календарно-тематическим планированием «Химия VII -XI классы». – Минск: НИО, 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. Авторским коллективом был создан электронный образовательный ресурс по химии, содержащий: 1) справочно-информационные модули; 2) контрольно-диагностические модули; 3) интерактивные модули. Ресурс создан на базе программной платформы MOODLE и размещен по адресу: <http://moodle.edu.by>.

Ресурс включает пять учебных модулей соответственно для VII, VIII, IX, X и XI классов. Главная страница каждого модуля состоит из нулевого раздела и тематических частей, количество которых определяется учебной программой соответствующего класса. Нулевой раздел начинается общим предисловием, в котором обозначен круг изучаемых вопросов. Там же имеются ссылки на дополнительные интернет-сайты, предназначенные для учащихся, интересующихся химией, а также алфавитный указатель (гlossарий), которым можно пользоваться как отдельно, так и в справочном режиме.

Справочно-информационные модули содержат теоретический материал, распределенный в соответствии с темами учебной программы по химии для каждого класса и представленный в виде учебных презентаций.

Как известно, химическая информация, особенно для старших классов, содержит большое количество формул, рисунков, уравнений реакций, схем и таблиц. Размещение ее непосредственно на интернет-странице связано с большими трудностями. Для оптимального представления большого объема справочно-информационных материалов был выбран способ их размещения в виде иллюстрированных текстов, созданных в среде [prezi.com](http://www.prezi.com) (<http://www.prezi.com>).

Ресурс [prezi.com](http://www.prezi.com) представляет собой «облачный» сервис для созданий презентаций, которые можно просматривать в режиме on-line. Удобство использования презентаций [prezi.com](http://www.prezi.com) заключается в широких возможностях отображения информации в виде многостраничных текстов, которые легко масштабируются, при этом хорошо виден весь объем раздела, его параграфы, занимающие отдельные фреймы, далее можно перейти к каждой странице и даже ее части (рисунку, таблице, формуле). Просмотр возможен как в открывающемся окне, так и full screen. Возможно сохранение созданной презентации на компьютере, но редактирование возможно только в режиме on-line. Сервис предлагает красочные шаблоны, имеется возможность создавать и собственные шаблоны. Презентации [prezi.com](http://www.prezi.com) легко интегрируются в программную платформу Moodle, что позволило создать справочно-информационные комплексы, содержащие всю необходимую для учащихся информацию.

Разработанные справочно-информационные модули являются, по существу, электронными справочниками и книгами, включающими многочисленные формулы, иллюстрации, таблицы, без которых не может обойтись средство обучения химии. Использование ресурса интуитивно понятно. На главной странице в пояснениях описано содержание каждой темы, после чего следуют гиперссылки. В конце разделов имеются ссылки на видеоролики химических опытов и другую дополнительную информацию.

Контрольно-диагностические модули созданы в Moodle как элементы курса «Тест». Каждый такой тест включает несколько типов вопросов: на множественный выбор ответа, соответствие или краткий ответ. Задание теста формируется из единого банка вопросов. Вопросы объединены в категории. Каждая категория вопросов предназначена для контроля усвоения отдельных элементов содержания учебного предмета «Химия». Для каждой темы это 10-15 вопросов, составленных в соответствии с содержанием конкретного раздела учебной программы.

При составлении теста по определенной теме компьютер формирует задание, в которое случайным образом включается вопрос из требуемой категории. Учитывая высокую вариативность тестов, составленных таким способом, каждый учащийся получает индивидуальное задание, и даже при повторной попытке выполнения теста задание будет новым. После выполнения работы и ее

оценивания компьютер выставляет отметку, которую учащийся видит на экране. Кроме этого, учащийся знакомится с правильными ответами на вопросы теста и комментариями к ним.

Интерактивные модули представлены в Moodle в виде так называемых интерактивных уроков или лекций (lesson). Каждая такая лекция состоит из набора страниц в HTML формате, переход между которыми осуществляет сам учащийся. Страница включает теоретическое описание, иллюстрированное формулами, таблицами, цветными анимированными рисунками. Внутри страниц имеются гиперсвязи с глоссарием, справочно-информационными и контрольно-диагностическими модулями.

Каждая страница завершается вопросом, на который учащийся должен дать правильный ответ, в противном случае ему будет предложено еще раз ознакомиться с необходимым теоретическим материалом. Формат вопроса определяется указанными выше возможностями программной платформы Moodle.

Интерактивная лекция может иметь линейную структуру, т.е. учащийся последовательно проходит весь набор страниц, в конце его работа оценивается. Лекция может также иметь разветвленную структуру, при которой выбор содержательных ветвей осуществляется с помощью специальных страниц, так называемых, точек разветвления или карточек-рубрикаторов. Таким образом, можно создавать разветвленные образовательные траектории, путь прохождения которых будет определяться самим учащимся.

Заключение. Разработанные электронные учебно-методические комплексы по химии для учащихся VII-XI классов соответствуют основным нормативным документам в области школьного химического образования, значительно расширяют возможности осуществления образовательного процесса, как для учащихся, так и для учителя, делая обучение химии более информативным, контролируемым и результативным.

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОСНОВ ФИЗИЧЕСКОЙ ХИМИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ

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

Сегодня перед учителями ставится задача организации исследовательской работы школьников. Руководство научно-исследовательской деятельностью является перспективным направлением в работе современного учителя химии. Исследовательская и проектная деятельность учащихся позволяет научить детей самостоятельно мыслить, ставить цель и искать пути ее решения, проводить эксперимент и объяснять полученные результаты, делать выводы и докладывать результаты своих исследований. В настоящее время сложилась и успешно действует практика организации научно-практических конференций учащихся, на которых юные исследователи выступают с сообщениями о результатах исследовательской работы, выполненной под руководством учителей и преподавателей вузов.

Организация и дальнейшее развитие научно-исследовательской работы школьников – одна из перспективных форм работы с одаренными учащимися. Однако практика показывает, что учителя испытывают затруднения с выбором объекта и предмета исследования.

Особые возможности для организации исследовательской деятельности школьников при изучении химии представляет физическая химия. Физическая химия – наука, которая не только изучает общие закономерности химических процессов, но и объясняет их на основе общих физических принципов и законов. Именно поэтому **цель** нашей работы заключается в разработке идеи использования основ физической химии при организации исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Материал и методы. При разработке указанной проблемы руководствовались: образовательным стандартом учебного предмета «Химия» (VII-XI классы), утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 32; образовательным стандартом первой ступени высшего образования для специальности 1-02 04 01 Биология и химия, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88. Исследование выполнено в соответствии с рекомендациями, представленными в инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Об организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Химия» в учреждениях общего среднего образования в 2014/2015 учебном году».

Методологической основой работы явились системно-структурный, интегративный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы.

Системно-структурный подход обеспечивает целостность в формировании у школьников навыков исследовательской деятельности. Интегративный подход реализуется через установление содержательных взаимосвязей между учебным предметом «Химия» и вузовским курсом «Физическая и коллоидная химия». Компетентностный подход обеспечивает формирование у учащихся ключевых, предметно-специальных и исследовательских компетенций. Реализация личностно-деятельностного подхода создает условия для самореализации и раскрытия индивидуальных особенностей личности учащегося в процессе выполняемой деятельности.

Методы исследования: системный анализ литературы по исследуемой проблеме, изучение опыта работы учителей и преподавателей вузов, педагогическое наблюдение, пилотажный педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Основой для разработки тематики исследовательских работ учащихся с физико-химическим направлением стал анализ содержательных взаимосвязей школьного курса химии и вузовского курса физической химии. Данный анализ позволил условно выделить 5 соответствующих модулей: основы термохимии, химическое равновесие, химия растворов, химическая кинетика и катализ, электрохимия [1].

Выделенные содержательные взаимосвязи вузовского курса физической химии и школьного курса химии обеспечивают возможности использования основ физической химии в исследовательской работе школьников.

Например, в школьном курсе химии вопросы, связанные со скоростью химических реакций и зависимостью скорости реакции от различных факторов рассматриваются в теме «Химические реакции» в 10 классе. В ходе исследовательской деятельности учащихся можно провести эксперимент и дать количественную оценку изменения скорости реакции под влиянием различных факторов. Тему исследовательской работы школьников можно сформулировать как изучение скорости разложения пероксида водорода газометрическим методом. Цель данной работы состоит в изучении влияния различных катализаторов, взятых в водных растворах с различной концентрацией, а также температуры на скорость разложения пероксида водорода [2]. По данной методике можно проводить исследования скоростных параметров и других реакций, протекающих с выделением газообразных веществ. Исследования в данном направлении сейчас проводятся учащимися ГУО «Гимназия №1 г. Витебска» под руководством учителя-методиста Р.В. Шклейника при нашем консультировании.

Вопросы, связанные с коррозией металлов и сплавов, а также защиты металлов от коррозии изучается в теме «Металлы» в 8 и 10 классах. В ходе исследовательской деятельности учащихся можно провести эксперимент по изучению количественных показателей коррозии. Тему исследовательской работы школьников можно сформулировать как определение скорости кислотной коррозии металлов и изучение влияния на неё различных факторов. Цель данной работы состоит в том, чтобы изучить условия возникновения коррозионных микроэлементов, влияние различных факторов на скорость электрохимической коррозии металлов и метод защиты металлов от коррозионных разрушений с помощью различных ингибиторов [3]. Такая работа при нашем консультировании организована учителями г. Столбцы.

В ходе исследовательской работы возможно изучение тепловых эффектов химических реакций, химических равновесий, влияния различных факторов на процесс растворения, количественных характеристик адсорбционных процессов и др. Перспективно использование методов физической химии при изучении загрязненности объектов окружающей среды: атмосферного воздуха, почвы и водных объектов.

Заключение. Таким образом, отдельные вопросы физической химии, изучаемые в школьном курсе, могут более глубоко рассматриваться при организации исследовательской деятельности школьников по химии. Это способствует углублению знаний учащихся по химии и формированию познавательного интереса к предмету.

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.
2. Борисевич, И.С. Методические особенности изучения вопросов химической кинетики в школьном курсе химии/ И.С. Борисевич, Е.Я. Аршанский// Біологія і хімія. – 2013. – №6. – С. 11–16.
3. Борисевич, И.С. Изучение коррозионных процессов в школьном курсе и в ходе исследовательской деятельности учащихся по химии/И.С. Борисевич, Е.Я. Аршанский//Хімія: проблеми викладання. – 2012. – №12. – С. 39–43.

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ И ХИМИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

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

Сегодня в белорусских вузах подготовка будущих учителей биологии и химии осуществляется в рамках единой педагогической специальности «Биология и химия». Эта специальность предполагает 4-летний срок обучения, в результате чего выпускники получают квалификацию преподавателя биологии и химии. Появление такой специальности свидетельствует о необходимости поиска единых подходов к организации профессионально-методической подготовки студентов по биологии и химии, устранении дублирования учебного материала. Это же требование диктуется и необходимостью усиления практико-ориентированной направленности при подготовке будущего учителя биологии и химии.

Анализ вузовских программ и учебных пособий по методике преподавания 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. Интеграция предметно-методического содержания может осуществляться через: а) общие проблемы предметных методик; б) общие понятия методики; в) общие компоненты процесса обучения; г) общие закономерности процесса обучения; д) общие виды учебной и научной деятельности [1].

Целью данной работы было констатирующее исследование, направленное на выявление отношения студентов к междисциплинарной интеграции курсов методики преподавания биологии и методики преподавания химии.

Материал и методы. Исследование было проведено посредством анкетирования студентов 4 и 5 курсов биологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. В анкетировании приняли участие студенты, обучающиеся на специальности «Биология. Химия».

Концептуальной основой исследования явились теория педагогической интеграции (М.Н. Берулава [2], Н.К. Чапаев [3]); теория и методология реализации межпредметных связей в обучении биологии и химии (Д.П. Ерыгин [4], И.Д. Зверев [5], В.Н. Максимова [6]); интегративный подход к методической подготовке учителя химии (Е.Я. Аршанский [7], М.А. Шаталов [8]).

Методы исследования: анкетирование, математическая обработка и анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было установлено, что более 90% опрошенных студентов интересовала проблема установления междисциплинарных связей между курсами методики преподавания биологии и методики преподавания химии. Это связано с тем, что студенты, обучаясь на специальности «Биология. Химия», хорошо осознают содержательное родство этих дисциплин.

Большинство проанкетированных студентов (56,5%) считают, что изучение общеметодических вопросов в курсах методики преподавания биологии и методики преподавания химии не рассматриваются по-разному, а скорее являются логическим продолжением друг друга. Изучая методы, средства и формы организации обучения, очевидны сходства, общие методические решения и новаторские подходы в том или ином вопросе. А иногда эти сходства настолько явны, что междисциплинарные границы просто стираются.

На вопрос, встречались ли вы с моментами дублирования учебного материала при изучении курсов методики преподавания биологии и методики преподавания химии большинство студентов (78,3%) ответили, что эпизодически встречались. Конечно, сходство в общеметодических вопросах очевидно, так как они являются теоретическими основами любой методики предметного обучения. Однако, глядя на полученные результаты, становится понятным, что студенты понимают и видят своеобразие и индивидуальность каждой из методик.

Большинство студентов (69,7%) на вопрос: «Опирались ли вы при изучении методики преподавания химии на знания, полученные вами и в курсе методики преподавания биологии (и наоборот)?», – ответили, что опирались эпизодически. Действительно, для многих студентов установить содержательные взаимосвязи в каждой конкретной теме очень сложно.

Около 65,3% опрошенных фактически не испытывают трудностей при установлении междисциплинарных связей между методиками преподавания биологии и химии. Этот позитивный показатель особенно значим. Он показывает, что студенты понимают, какие цели ставит преподаватель, готовы к самостоятельному поиску новых идей и открытий.

На вопрос, чем могут быть вызваны трудности при реализации междисциплинарных связей между методиками преподавания биологии и химии, студенты ответили неоднозначно. 56,5% считают, что это связано с несогласованностью по времени изучения смежных вопросов по методике преподавания биологии и методике преподавания химии. Немного меньше (47,8%) студентов считают, что это связано с отсутствием в учебных программах по методикам преподавания биологии и химии раздела «Междисциплинарные связи». Все это вновь свидетельствует о необходимости создания единой системы методической подготовки студентов по биологии и химии.

На вопрос, полагаете ли вы, что общеметодические вопросы не нужно конкретизировать на материале содержания школьных курсов биологии и химии, а лишь ограничиться их общим рассмотрением в курсе педагогики, большинство студентов (56,5%) ответили, что скорее нет, чем да. Это важный показатель, который говорит о том, что студенты понимают важность данных дисциплин. Действительно, в курсе педагогики рассматриваются лишь общие поверхностные вопросы, а более глубокий анализ по темам можно сделать лишь после подробного ознакомления с ними. Поэтому весь материал должен быть конкретизирован, разобран и систематизирован. Это, несомненно, сделает будущего педагога более подготовленным и уверенным в себе.

Около 60,9% студентов считают, что интеграция вузовских курсов методик преподавания биологии и химии будет способствовать повышению уровня их методической подготовки. Это действительно так. Принципиально новый интегративный подход к изучению этих методик не только будет способствовать лучшей подготовке будущего учителя, но и сделает обучение более качественным, поможет новыми глазами взглянуть на такие предметы, как биология и химия.

Заключение. Таким образом, констатирующее исследование подтвердило, что в настоящее время существуют возможности для реализации методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе. При этом студенты также весьма позитивно воспринимают идею такой подготовки и считают ее целесообразной.

Список литературы

1. Нарушевич, В.Н. Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В.Н. Нарушевич, Е.Я. Аршанский // *Вестник ВДУ*. – 2011. – №3. – С. 120-124.
2. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.
3. Чапаев, Н.К. Вопросы реализации интегративного подхода к обучению/ Н.К. Чапаев// *Интеграция в педагогике и образовании*. – Самара, 1994. – С. 22-26.
4. Ерыгин, Д.П. Проблемы взаимосвязи изучения химии и биологии в средней общеобразовательной школе: дис. ...докт. пед. наук / Д.П. Ерыгин. – М., 1978. – 356 с.
5. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
6. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
7. Аршанский, Е.Я. Непрерывная химико-методическая подготовка обучающихся в системе «профильный класс – педвуз – профильный класс» / Е.Я. Аршанский: Монография. – М.: Прометей, 2005. – 256 с.
8. Шаталов, М.А. Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода/ М.А. Шаталов: Монография. – СПб.: РПГУ им. А.И. Герцена, 2004. – 103 с.

Искусствоведение

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА»

Т.М. Даргель

Витебск, ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»

Информатизация общества порождает новые формы образовательной деятельности, требуя новых подходов и к системе образования, но инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Целью проводимого исследования является совершенствование содержания и методики обучения факультативного курса «Компьютерная графика» и их внедрение в педагогическую практику.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе старших классов гимназии №4 г. Витебска. Проводился анализ организации образовательного пространства в обучении фа-

культативного курса «Компьютерная графика». Основными методами исследования явились опытная работа, включенное наблюдение, изучение и анализ опыта, экспертная оценка и др.

Результаты и их обсуждение. Внедрение информационных технологий в содержание художественного образовательного процесса подразумевает интеграцию предмета «Изобразительное искусство» с предметом «Информатика». Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации в нашей гимназии: от освоения учащимися начальных сведений об информатике к использованию компьютерных программных средств при изучении изобразительного искусства, а затем к насыщению элементами информатики структуры и содержания художественного образования, осуществления коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса на базе применения информационных технологий. В результате в гимназической методической системе появляются новые информационные технологии и новые формы применения и отражения знаний, а выпускники гимназии имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности связанной с художественной направленностью. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план нового предмета «Компьютерная графика», направленного на практическое освоение техники работы и обработки текстовой, графической и звуковой информации на компьютере. Опыт применения «Компьютерной графики» в нашей гимназии в течении более 10 лет показал, что:

а) информационная среда гимназии существенно повышает мотивацию учеников, как к изучению предметов художественных дисциплин, так и к изучению всех предметов в гимназии, особенно с использованием метода проектов, что составило крепкую межпредметную связь изобразительного искусства с общеобразовательными предметами;

б) информатизация обучения привлекательна для ученика в том, что снимается психологическое напряжение гимназического общения путем перехода от субъективных отношений «учитель-ученик» к наиболее объективным отношениям «ученик-компьютер-учитель», повышается эффективность ученического труда, увеличивается доля творческих работ;

в) информатизация преподавания привлекательна для учителя тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру учителя.

Сегодня общее образование при всей вариативности и разнообразии факультативных курсов, предлагаемых в основном по горизонтали (из 8 факультативных курсов по компьютерной графике семь предлагается изучать в 9-10 классах), ограничивает возможность познавательного выбора и выбора практической деятельности, и не может уделять достаточного внимания созданию необходимой среды общения и развития обучающегося в условиях информатизации общества. Новые возможности для творческого развития ребенка, его самоопределения и самореализации, условия для формирования информационной культуры школьников могут иметь занятия в рамках факультативных курсов, расположенных по вертикали (в каждом классе изучается какой-то один курс или комбинация из нескольких курсов на протяжении всех лет обучения), что может повысить эффективность обучения, определить инновационные подходы к формам взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающегося и обучаемого.

Предлагаемый факультативный курс «Компьютерная графика» нацелен на формирование знаний и умений учащихся по технологическому направлению - формирование теоретических знаний и практических умений учащихся в области современной компьютерной графики и формирование умений работы с прикладным программным обеспечением для решения различных практических задач.

Соответствующим образом организованная работа способствует выявлению и развитию творческих способностей школьников, формирует их интеллектуальную и познавательную деятельности, воспитывает у них художественную культуру и эстетический вкус.

Факультативный курс «Компьютерная графика» включает в себя практическое освоение техники работы и обработки текстовой, графической и звуковой информации. Программа факультативного курса «Компьютерная графика» общим объемом 350 часов (35 часов в год) изучается в течение 10 лет со 2 по 11 класс.

Отличается данный курс от остальных подобных курсов тем, что знакомство с основами обработки текстовой, графической информации и знакомство с технологией создания мультимедийных презентаций и анимации происходит не параллельно или разрозненно, а представлено единой системой. Уделяется внимание знакомству с основами обработки звуковой информации, без которой мультимедийные презентации, видеоклипы, рекламные ролики, фильмы

теряют смысл. Результатом курса «Компьютерная графика» станет освоение не одной или двух редакторов, а целого комплекса программ, после чего специфические особенности работы с конкретными программными средами и техническими устройствами учащиеся продолжают освоение самостоятельно в ходе их применения. Изученный комплекс программ поможет в дальнейшем продолжить образование в области искусства и дизайна.

При изучении факультативный курс «Компьютерная графика» рекомендуется дифференциация обучения, позволяющая организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, обеспечить усвоение всеми учениками содержания образования, которое может быть различным для разных учащихся, но с обязательным для всех выделением инвариантной части. При этом каждая группа учеников, имеющая сходные индивидуальные особенности, идет своим путем. Процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным к познавательным потребностям учеников, их индивидуальным особенностям.

Заключение. Представленный факультативный курс «Компьютерная графика» предназначен для учащихся, стремящихся овладеть возможностями использования компьютера в художественном творчестве, изучающих информатику на базовом уровне.

Список литературы

1. Вишневская Л.А., Компьютерная графика для школьников: учебно-практическое пособие. – Мн.: ООО «Новое знание», 2007.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
3. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: учебное пособие – Библиотека Гумер.

Интернет-ресурсы

1. www.adu.by
2. www.grani.mp.minsk.edu.by
3. www.charko.narod.ru
4. www.science.kharkov.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Т.М. Даргель

Витебск, ГУО «Гимназия № 4 г. Витебска»

Очевидно, что сегодня не столько современному учащемуся XXI века необходимо уметь ориентироваться в колоссальном информационном потоке, сколько современному учителю, особенно изобразительного искусства в солидном возрасте, чтобы не упасть в глазах детей в своей учительской миссии. Учитель перестает быть единственным источником информации. Современные школьники активно используют информационные технологии (персональный компьютер, сервисы Интернет, электронные учебники и т.д.), они воспитаны на аудио-видео продуктах, компьютерных играх и других элементах компьютерной культуры [3]. Поэтому современному учителю изобразительного искусства прежде чем сформировать познавательные, в частности образовательные, мотивы у детей необходимо сформировать такие же способности у себя, развить практические умения работы с различной медиатехникой, и если не создавать полноценные образовательные мультимедийные программно-методические комплексы, то хотя бы развить способности критически осмысливать многочисленные информационные сообщения и иметь медиатеку наработанного материала, лавинообразный поток которого в Интернете увеличивается с геометрической прогрессией.

Целью проводимого исследования является поиск и разработка современных образовательных технологий и активных методов в обучении изобразительного искусства и их внедрение в педагогическую практику.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе средних и старших классов гимназии №4 г. Витебска. Был проведен анализ организации образовательного пространства в обучении изобразительного искусства. Основными методами исследования явились опытная работа, включенное наблюдение, изучение и анализ педагогического опыта, экспертная оценка.

Результаты и их обсуждение. Процесс обучения представляет собой два взаимосвязанных вида деятельности: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащихся). Эффективность этого процесса зависит от технологии - от искусства, мастерства и умения учителя воздействовать на процесс учения [2].

Все чаще и чаще в образовательном процессе стали использоваться термины «медиа техно-

логии», «мультимедийные технологии», «компьютерные технологии», «информационные технологии». Их часто используют как синонимы, так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера, который в свою очередь представляет собой мультимедиа среду. Однако, термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей, а «медиа технологии» особый комплексный вид компьютерных технологий. При этом в образовании информационные технологии, основанные на использовании компьютерных и сетевых средств с использованием мультимедиа, образуют термин «Современные образовательные технологии» [3].

Основными характерными особенностями современных образовательных технологий являются: объединение многокомпонентной информационной среды в однородном цифровом представлении; обеспечение надежного и долговечного хранения больших объемов информации; простота переработки информации.

В числе преимуществ таких технологий перед традиционным обучением называют: активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности; интерактивное взаимодействие, в информационно пространстве.

Использование современных образовательных технологий как вспомогательного средства в образовании, а в частности на уроках изобразительного искусства в настоящее время характеризуется широким применением средств мультимедиа, которые на сегодняшний день являются самым прогрессивным способом представления информации, в этом контексте введен новый термин «медиаобразование».

Медиаобразование на уроках изобразительного искусства предполагает диалог между учащимися и учителем, вовлечение всех в совместный творческий процесс. Что подтверждает непосредственную связь медиаобразования с диалогической концепцией М. М. Бахтина - В. С. Библера.

Схематично концепцию М.М.Бахтина можно представить в следующей последовательности: диалог – культура – диалог. Где в основе диалога заложена философия межличностной парадигмы «Я - Ты», характеризующая саму природу человеческого общения. В целом, вышеуказанная теория утверждает, что культура личностей, многочисленных народов, различных эпох вступают в своеобразный диалог, непосредственно взаимодействуют между собой, обогащая и взаимодополняя друг друга [4].

Использование современных образовательных технологий в настоящее время оказывает огромное влияние на содержание, формы и методы обучения. Особое внимание уделяется применению активных методов обучения, которые не только дают учащимся знания, но и обеспечивают формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Схема проведения уроков по изобразительному искусству предполагает несколько этапов. На каждом из них используются современные образовательные технологии как источник основной информации, как источник дополнительной информации по предмету, как способ самоорганизации труда и самообразования, как способ контроля и коррекции знаний ученика. При этом увеличивается скорость подачи качественного материала в рамках одного урока.

Как известно к активным методам обучения относятся обучение через деятельность, групповая и парная работа, деловые игры, драматизация, театрализация, творческая игра «Диалог», «Мозговой штурм», «Круглый стол», дискуссия, метод проектов, методы удивления, любования, уверенности, успеха, диалога, игровое проектирование, имитационный тренинг и другие [1].

На своих уроках изобразительного искусства мы стараемся по максимуму использовать современные образовательные технологии и наиболее передовые активные методы обучения. Формирую свою медиатеку от несложных графических иллюстраций своих учеников до интерактивных анимаций, видеосюжетов и обучающих и развивающих мультимедийных программ.

Наиболее приемлемыми методами активного обучения на уроках изобразительного искусства является успех. На практике это победы в различных конкурсах выставках, размещение рисунка учащегося в школьной брошюре, газете, журнале, мультимедийном проекте.

Одним из эффективных методов является диалог. Многие проблемы можно решить, подружив ребят с образом, особенно если этот образ оживет при помощи современных технологий. В изучении изобразительного искусства неоценимую помощь оказывают «Карандаш» и «Кисточка» с ее подружками «Красками». Одновременно у детей развивается речь и появляется интерес к учебе.

Нельзя проводить уроки без метода удивления. Ребенок активный участник познания

и преобразования окружающего мира. Ему все интересно, он удивлен окружающим его миром, и этому могут способствовать электронные средства обучения (ЭСО) «Пластилиновая классика» и др.

Метод «любования» - это эмоциональная форма усвоения нового и наиболее характерная для уроков изобразительного искусства. Под музыку дети любят произведения искусства из ЭСО «Прогулки по Лувру», «Музыка русской живописи», рисунками других детей. Какие это великолепные работы!

Метод «Круглый стол» чаще используется как заключительный фрагмент урока «Анализ работ учащихся». Дети выкладывают свои работы и анализируют их. Обсуждение работ обязательно, ради, собственно, обсуждения, у детей развивается речь, собственное мнение, развивается способность критически осмысливать свою работу и работу одноклассника. На таких фрагментах урока ребенок развивается и как автор, и как критик.

Использую метод-проектов. На уроках дети выбирают сами по теме материал, технику рисунка. Может быть представлено проектирование с исследованием: «История моего города», «Семейный портрет».

Заключение. Таким образом, пробудить в ребенке познавательную мотивацию, но для развития его одаренности и тем более для обеспечения полноценной творческой отдачи этого еще недостаточно. Необходимо предоставить ему возможности адекватно удовлетворять пробудившуюся страсть к познанию. Возможности современных образовательных технологий с применением активных методов обучения в этом плане удивительно богаты. Ребенок располагает средствами доступа к обширной информации об интеллектуальном, культурном опыте человечества.

Список литературы

1. Активные методы обучения. Интернет-источник allbest.ru.
2. Краткий конспект лекций по использованию ЭСО в образовательном процессе Интернет-источник edu.by.
3. Современные информационные технологии в образовании. Интернет-источник ipk.minsk.edu.by.
4. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С. 246.

Филологические науки

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ

*О.С. Алейникова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Процесс обучения русскому языку в современной школе не сводится к передаче учащимся определенного объема лингвистических знаний и умений, а приобретает направленность на формирование у них культуры познавательной деятельности – интеллектуально-речевой культуры. Возникает проблема разработки методики обучения русскому языку, направленного на формирование интеллектуально-речевой культуры учащихся. Одним из важнейших методических средств реализации вышеуказанной направленности является система интеллектуально-лингвистических упражнений.

Целью нашего исследования является разработка системы упражнений по русскому языку, направленных на формирование интеллектуально-речевой культуры учащихся 5 классов.

Материал и методы. Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента (проводился в начале учебного года в 6 классах витебских гимназии №8 и средней школы №45; полученные в начале учебного курса 6 класса результаты гипотетически можно приравнять к результатам, которых достигают учащиеся 5 классов в конце учебного года), показали, что наиболее развитыми у учащихся 5-6 классов являются операциональные интеллектуально-речевые умения (8,3% учащихся обладают высоким уровнем развития мыслительных операций). Менее развитыми оказались продуктивные умения, а также креативность и дивергентность (множественность) мышления (у 47,8% учащихся был зафиксирован низкий уровень развитости мышления по этому показателю).

Для достижения поставленной цели исследования использовались следующие методы:

изучение психолого-педагогической и лингводидактической литературы по проблеме исследования, констатирующий педагогический эксперимент, наблюдение, интерпретация, анализ продуктов учебной деятельности школьников.

Результаты и их обсуждение. В основу разработанной нами системы положена классификация упражнений по их назначению и направленности на формирование интеллектуально-речевых умений. Предлагаемая система упражнений имеет разноуровневую структуру с постепенно возрастающей сложностью, что обусловлено полученными в ходе констатирующего эксперимента данными и психологическими закономерностями формирования интеллектуально-речевой культуры личности, согласно которым каждый последующий компонент формируется на основе и в тесной взаимосвязи с предыдущим(и), а сам процесс формирования предполагает путь от аналитической деятельности к продуктивной (созданию собственного текста) [1].

На аналитическом этапе осуществляется развертывание лингвистической информации. Основной задачей обучения на данном этапе является формирование и совершенствование операциональных умений учащихся в процессе формирования лингвистических понятий и усвоения способов оперирования ими путем осознанного и рационального применения мыслительных операций, а также первичного осмысления и закрепления связей и отношений между языковыми понятиями и явлениями. К операциональным интеллектуально-речевым умениям относим умения различать существенные и несущественные, случайные и обязательные (ключевые) свойства языковых единиц как основания для конструирования понятий; пользоваться основными методами структурирования понятий (мыслительными операциями); устанавливать соотношение между содержанием и объемом понятия (например, различать конкретные и абстрактные, собственные и нарицательные имена существительные); выявлять и характеризовать родовидовые, видородовые, видовидовые соотношения понятий. На аналитическом этапе учащимся предлагаются к выполнению рецептивные (опознавательные, аналитические, классификационные) и репродуктивные (имитативные, подстановочные, на образование формы по аналогии) языковые упражнения. В качестве опор используются таблицы, правила, алгоритмы мышления.

На репродуктивном этапе происходит свертывание информации, создание обобщающих таблиц, блок-схем. При смысловом запоминании происходит мыслительная перестройка учебного материала. Он упорядочивается и организуется в соответствии с опытом и знаниями учащегося [2]. Основной задачей обучения на данном этапе является формирование и совершенствование репродуктивных умений в процессе формирования умений перекодировать учебную информацию, переводить ее из вербального кода в невербальный (и наоборот) в виде схем, таблиц, диаграмм, рисунков и т.д. Здесь также происходит подготовка учащихся к продуцированию собственных текстов. К репродуктивным интеллектуально-речевым умениям относим умения дифференцировать новую и известную информацию; безошибочно опровергать или подтверждать сказанное/прочитанное; точно, понятно ставить вопросы и правильно и полно отвечать на них; делать глубокие, логически правильные выводы, приводить убедительные доказательства; перекодировать информацию (переводить ее из невербального кода в вербальный и наоборот); правильно строить суждения и умозаключения; уметь решать простейшие поисковые (исследовательские) задачи на лингвистическом материале, основываясь на известных в логике методах научного познания. На репродуктивном этапе учащимся предлагаются к выполнению речевые упражнения на основе учебного текста (лингвосмысловой анализ текста, постановка вопросов, составление плана), трансформационные (на перекодирование содержания, составление схем, таблиц, алгоритмов) и репродуктивные (на расширение, сужение, преобразование, редактирование, изложение готовых текстов, создание элементов текстов, создание текстов по опоре) речевые упражнения. В качестве опор используются лингвистические модели (модели состава слова, схемы предложений), блок-схемы, речевые образцы, обобщающие таблицы, диаграммы.

На продуктивном этапе проверяется уровень овладения изученным материалом путем переноса знаний в незнакомые учебные ситуации. Основной задачей обучения на данном этапе является формирование и совершенствование продуктивных умений в процессе применения усвоенных знаний, способов деятельности, умений в новой/измененной речевой ситуации, а также в процессе создания собственных речевых высказываний в соответствии с поставленными коммуникативными задачами с использованием разнообразных языковых средств. К продуктивным интеллектуально-речевым умениям относим умения создавать опорные конспекты,

тезисы; эффективно использовать разнообразные языковые средства для создания собственных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной задачей; систематически генерировать оригинальные идеи при решении учебных задач или построении собственных речевых высказываний. На продуктивном этапе учащимся предлагаются к решению (выполнению) учебные лингвистические задачи дивергентного плана (со множеством верных решений), коммуникативные упражнения (ситуативные, дискуссионные, игровые, композиционные), создание текстов разной жанрово-стилистической принадлежности. В качестве опор используются изобразительные средства, схемы, планы.

Заключение. В результате исследования заявленной проблемы мы пришли к выводу о том, что продвижение учащихся от аналитической деятельности к собственному продуцированию текстов согласно заданным условиям способствует не только повышению эффективности овладения определенным учебно-языковым умением, но также способствует обогащению интеллектуально-речевой культуры учащихся путем формирования и совершенствования операциональных, репродуктивных и продуктивных умений.

Список литературы

1. Суворова Е. П., Воюшина М.П., Купирова Е.А. Формирование интеллектуально-речевой культуры и читательской культуры школьника: междисциплинарный подход: научно-методическое пособие / Е. П. Суворова, М. П. Воюшина, Е. А. Купирова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 248 с.
2. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКА МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

А.Э. Богатырева

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Одним из приоритетных направлений функционирования учреждений образования в нашей стране является *обеспечение охраны здоровья обучающихся*, что регламентировано Кодексом Республики Беларусь об образовании (ст. 41). Определение оптимальной учебной нагрузки, режима учебных занятий, создание условий для пропаганды и обучения навыкам здорового образа жизни учащихся – основополагающие критерии образовательного процесса в аспекте здоровьесбережения [1, с. 46–47].

Поскольку на начальном уровне образования закладываются основы для выработки у школьников сильной и осознанной мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья, учебному заведению нужен специалист, способный изменять *компоненты педагогического процесса*: содержание, формы, методы, технологии, средства [2].

Методический анализ уроков математики, проводимых в начальной школе учреждений образования г. Орши (ГУО «СШ №2, 21»), показывает, что будущие учителя – учащиеся колледжа – при подготовке и проведении урока в большей степени отдают предпочтение его содержательному компоненту, не акцентируя должного внимания на проектировании этапов урока с позиции здоровьесберегающей педагогики. В связи с этим *целью* исследования мы рассматриваем выявление комплекса методических средств по сохранению и укреплению здоровья младших школьников.

Материал и методы. Было организовано собеседование с учащимися колледжа специальности «Начальное образование» (25 чел.), с учителями средних школ № 2, 21 г. Орши (22 чел.). Анкетирование проводилось среди учеников 4-х классов (54 чел.).

На основании изучения нормативных документов, программы по математике для начальной школы, научно-методической литературы, продуктов деятельности учащихся, многолетнего опыта руководства педагогической практикой для реализации исследования были использованы методы: теоретический анализ литературы, беседа, наблюдение, обобщение и систематизация, анкетирование.

В процессе организационно-экспериментального исследования мы использовали анкету Л.Ф. Кузнецовой «Оценка отношения учителя к внедрению здоровьесберегающих технологий на уроке», а также анкеты исследователя Л.М. Семяшкиной (Россия) «Качество урока», «Удовлетворенность учащихся включением в урок приемов укрепления здоровья».

Результаты и их обсуждение. В соответствии с требованиями образовательного стандарта для выполнения профессиональных функций специалист должен быть компетентен в основополагающих принципах здорового образа жизни, способах создания благоприятного социально-психологического климата для учащихся, в традиционных и инновационных средствах обучения, формах рациональной организации труда, педагогических технологиях обучения младших школьников [3].

Исходя из вышеизложенного, подготовка будущих учителей в области методики начального обучения математике ориентирована на организацию учебно-воспитательного процесса в начальной школе на основе принципов здоровьесберегающей педагогики, главным из которых является *принцип ненанесения вреда*.

Отличительная особенность урока, отвечающего указанным выше требованиям, – *максимальное использование коммуникативных технологий*. Практика показывает, что наиболее продуктивное решение поставленных дидактических задач урока осуществляется в условиях взаимодействия учащихся в парах и группах постоянного или сменного состава. С целью создания положительного психологического настроя детской аудитории на урок, развития спектра позитивных эмоций и чувств используются *интерактивные методы создания благоприятной атмосферы*: «Прогноз погоды», «Комплимент», «Подари цветок» и др. [4].

Одним из эффективных средств решения данной проблемы, на наш взгляд, являются *текстовые задачи валеологической направленности*, в процессе решения которых ученик не только усваивает общий способ выполнения действий, но и обдумывает полученный результат.

Кроме того, задачи: 1) снижают уровень тревожности (ученик выполняет личностно-значимое для него задание, поэтому возникает меньше затруднений при их решении); 2) облегчают процесс запоминания материала (после выполнения математических расчётов учащиеся запоминают и осмысливают числовые данные, необходимые для формирования валеологического мировоззрения); 3) повышают интерес к предмету и учёбе в целом.

Гармоничное включение в начальный курс математики *малых литературных форм* наряду с задачами-шутками, задачами в стихотворной форме, со сказочным сюжетом позволяет осуществлять непрерывную работу по формированию духовного здоровья ученика. При этом учащиеся-практиканты используют не только готовые наработки из методической литературы, но и сами выступают в роли авторов. Младшие школьники проявляют неподдельный интерес к разгадыванию кроссвордов, расшифровке ключевых слов, выполнению заданий из «волшебных конвертов», что не остаётся без внимания при моделировании этапов урока и различных видов учебной деятельности.

Особого внимания требует проблема предупреждения вредного воздействия на здоровье учащихся факторов, непосредственно связанных с проведением урока (напряжение органов зрения, недостаток двигательной активности и т.д.). Её решение предполагает применение *специальных упражнений, приемов снятия физического и психического напряжения, физических и динамических пауз* достаточно широко предлагаемых отечественной периодикой. По мнению учащихся ГУО «СШ № 2, 21» г. Орши, предпочтение отдаётся танцевальным физкультминуткам или ритмичным упражнениям под веселую музыку популярных детских песен.

В настоящее время учителями применяются *электронные зарядки для глаз*, проводимые с помощью средств мультимедиа (не более 2-3 минут). Однако, как показало исследование, не все педагоги включают в практику работы данный прием: лишь 55% опрошенных (12 чел.) используют его в структуре урока. В то же время, 49 школьников (91%) получают «удовольствие» от подобной зарядки.

Одним из эффективных приёмов является *чередование методов учебной деятельности*, в результате применения которого снижается утомляемость учащихся, нагрузка на отдельные органы (глаза, руки, позвоночник, шею), обеспечивается поддержание интереса к предмету на протяжении всего урока. Наблюдение уроков продемонстрировало, что опытные педагоги прибегают к данному приему учебной деятельности. Это было подтверждено результатами анкетирования: 100% учителей в самоанализ урока включали вопросы эдоровьесбережения, что следует взять на заметку начинающим учителям.

Закключение. Таким образом, готовность к проектированию урока с позиций сохранения и укрепления здоровья младших школьников, что, безусловно, влечет за собой понимание целостности деятельности учителя на уроке, – одна из профессиональных функций современного специалиста. Подчеркнем, что, реализуя комплекс методических средств, заботясь о здоровье детей, учитель способствует лучшему запоминанию, усвоению ими изучаемого материала. И это в конечном итоге отразится на качестве начального математического образования в целом.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Солодков, А.П., Прищепа, И.М., Ракова, Н.А. Нововведения в области образования как условие перехода государства на инновационный путь развития /А.П. Солодков, И.М. Прищепа, Н.А. Ракова // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 3 мая 2012 г. / Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 256 с.
3. Образовательный стандарт. Среднее специальное образование. Специальность 2-01 02 01 Начальное образование. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2003. – 34 с.
4. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 176 с.

УЧЕТ ПРАГМАТИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.С. Гандель
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

На современном этапе обучение русскому языку в начальной школе направлено на формирование коммуникативной компетенции учащихся. Это, в свою очередь, предполагает владение в полной мере следующими коммуникативными умениями: ориентироваться в речевой ситуации для регулирования своего речевого поведения; ставить, осознавать и успешно решать коммуникативные задачи, отбирать адекватный задачам языковой материал. Формирование

этих умений у учащихся начальной школы остается актуальной задачей. Поэтому на современном этапе при организации работы по развитию связной речи целесообразно формировать перечисленные умения с учетом экстралингвистических факторов общения, среди которых наиболее актуальны личность автора и адресата, цели и задачи, специфика сферы общения, характер ситуации, жанр.

Цель нашего исследования – организовать процесс формирования коммуникативных умений младших школьников с учетом прагматических составляющих речевого взаимодействия.

Материал и методы. Материалом для исследования явились тексты различных жанров, написанные младшими школьниками. Использовались методы наблюдения, анализа, эксперимента, эвристические методы (аналогия, метод действия по образцам).

Результаты и их обсуждение. Работа по формированию коммуникативных умений младших школьников с учетом прагматических составляющих речевого взаимодействия являлась существенной составной частью экспериментальной программы по развитию связной речи, апробированной в ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» в четвертом классе (21 учащийся). Она включала 13 уроков, построенных на основе использования текстов-моделей различных жанров с учетом экстралингвистических факторов текстообразования: адресата, ситуации общения, речевого намерения. Под текстом-моделью понимается представление содержания и формы текста (например, в опорных словах, словосочетаниях и предложениях), которое позволяет отобразить жанр, тему, композицию, структуру и способ развертывания содержания [1]. При работе с текстами разных жанров анализировались их структура, композиция, языковые средства. При построении нового текста на основе использования текста-модели предполагалась смена адресата и речевой ситуации, поскольку содержание текста, лексические и грамматические средства его оформления зависят от конкретного речевого намерения (информировать, описать, доказать и др.) и определенного адресата (например, ровесник, взрослый близкого окружения, малознакомый взрослый). Для оценивания экстралингвистических факторов порождения текстов (учет адресата, ситуации общения, определенного жанра) мы использовали методику оценивания речевой продукции Бубновой Г.И. [2]. По мнению автора данной методики, экстралингвистические факторы в значительной степени определяют уровень коммуникативной компетенции учащихся. Применяется специальная шкала оценивания, в которой предусмотрены конкретные критерии оценивания и количество баллов (см. таблицу 1.)

Таблица 1. – Критерии оценивания экстралингвистических факторов порождения текста

Коммуникативная компетенция	Балл				
	0	1	2	3	4
Выполнение требований, сформулированных в задании (тип, текста, жанр).	0	1			
Соблюдение социолингвистических параметров речи (учитывает ситуацию и получателя сообщения, оформляет текст в соответствии с предложенными обстоятельствами).	0	1	2		
Представление информации. Может достаточно четко и ясно представить и объяснить факты, события, наблюдения	0	1	2	3	4
Воздействие на читателя. Может представить свои мысли, чувства, впечатления, чтобы воздействовать на адресата.	0	1	2	3	
Связность и логичность текста. Оформляет текст, соблюдая достаточную связность и логичность построения.	0	1	2	3	

Результативность проведенной нами работы видна при подведении итогов обучения (см. рисунок 1). В конце учебного года в классе увеличилась группа учащихся, обладающих высоким уровнем коммуникативной компетенции – с 3 до 8 человек (40%), наиболее многочисленной осталась группа учащихся со средним уровнем коммуникативной компетенции, она включает 10 человек (50 %). Группа учащихся с низким уровнем коммуникативной компетенции сократилась с 5 до 3 человек. Учащиеся при создании собственных текстов ориентировались в заданной ситуации общения, строили тексты с учетом адресата, отбирали языковые средства в соответствии с определенным жанром текста.



Рисунок 1 – Коммуникативная компетенция учащихся

Заключение. При организации работы по развитию речи нужно учить младших школьников строить высказывание с учетом адресата, ситуации общения и речевого жанра. Поскольку именно прагматические установки говорящего (пишущего), характер отбора языковых средств для достижения целей коммуникации, а также их соответствие общепринятым нормам речевого поведения составляют в комплексе те основания, на которых строится совокупность определенных речевых действий, подчиненных определенным целям коммуникации.

Список литературы

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Лексическая семантика / Ю.Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 464 с. 2-изд., испр. и доп.
2. Бубнова, Г.И. Компетентностный подход: методика оценивания речевой продукции / Г. И. Бубнова // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Вестник МГУ. – 2009. – № 2. – С. 112-119.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Н.П. Григорович

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

В связи с ростом в последние десятилетия числа детей с проблемами в развитии особую значимость приобретает их социальная адаптация в обществе. В теории культурно-исторического развития психики Л.С. Выготский обратил внимание на то, что любой дефект, ограничивая взаимодействие ребёнка с окружающим его миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества [4, 65].

Фундаментальной стратегической задачей при работе с ребёнком, имеющим проблемы развития, является адаптация его к социальным условиям. С точки зрения О.Н. Бережной, адаптация человека – это приспособление органа, организма, личности или группы личностей к изменениям внешних условий [1, 16].

В дошкольный период ребёнок приобретает свой социальный опыт, успешность которого напрямую зависит от дошкольного учреждения. Соответственно, как отмечают исследователи Харчев А.П., Бережная О.Н., Шаповалова В.А., Запорожец А.В., работу по социальной адаптации дошкольников следует начинать как можно раньше, так как качества, привитые с детства, всегда оказываются очень прочными и активно воздействуют на весь процесс дальнейшего развития личности [2, 29].

В социальной адаптации детей-дошкольников речь играет значительную роль. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности и регулятором речевого поведения, речь служит основным каналом приобщения детей к ценностям духовной культуры, необходимым условием обучения и воспитания [3, 15].

Исследования, проведённые Флёриной Е.А., Тихеевой Е.И., Сохиным Ф.А., Коган В.З., создали предпосылки для комплексного подхода к решению вышеуказанной проблемы [3, 41]. Она носит актуальный характер, вызвана объективной необходимостью совершенствования развития речи детей дошкольного возраста, с одной стороны, а с другой – разработкой рекомендаций педагогам-воспитателям.

Целью нашего исследования является выявление содержательных аспектов работы по развитию речи дошкольников, что обеспечит их успешную социальную адаптацию.

Материал и методы. В ходе опытно-экспериментальной работы было организовано наблюдение речевой деятельности детей средней группы ДУО «Детский центр развития №1 г. Орши». Для изучения представлений педагогов-воспитателей (9 чел.) о роли фонематического слуха у дошкольников были использованы тесты Н. А. Стародубовой по орфоэпии и фонетике, методики В.И. Яшина, М.М. Алексеевой (Россия) «Обследование состояния грамматических навыков у детей», анкеты «Контроль за ситуативной речью дошкольников».

В соответствии с логикой исследования для решения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, учебной программы «Дошкольное образование», наблюдение (прямое, косвенное), тестирование, анкетирование. Выбор указанных методов связан с актуальностью исследования, главный показатель в котором – социальная значимость.

Результаты и их обсуждение. Речь детей тесно связана с их деятельностью и общением. Воспитателю необходимо чётко представлять, что развитие речи идёт в нескольких направлениях:

- 1) *речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления;*
- 2) *совершенствуется её практическое употребление в общении с другими людьми;*
- 3) *развивается звуковая культура речи; её грамматическая, лексическая сторона, связанная речь.*

Однако в процессе организации исследования было выявлено, что начинающие воспитатели недостаточно внимания уделяют в практической работе первому направлению или вообще не выделяют его как важнейшее в единой системе развития речи дошкольников. Например, только 44,4% участников опроса показали в достаточной степени осознанное понимание важной роли речи в связи с включением детей в группу сверстников и установлением взаимоотношений в данной социальной общности. Соответственно методическим службам дошкольных учреждений необходимо анализировать деятельность молодых воспитателей, акцентируя их внимание на роли речи в становлении и развитии личности.

Педагогам дошкольных учреждений следует помнить, что отчётливая речь становится нормой в повседневной жизни, а не только во время проведения занятий. Поэтому необходимо уделять внимание отработке произношения трудных звуков: шипящих, свистящих, сонорных (л, л', р, р', н, н', м, м', й). Работа по совершенствованию слухового восприятия приводит к развитию фонематического слуха (слышат, различают и воспроизводят все звуки). Очень важно учить различать определённые группы звуков: *«ртораскрыватели»* - гласные, *«ртосмыкатели»* - согласные, внепарные – ж, ш, ц, ч, щ, й. В системе необходимо вести работу по звуковому анализу: выделению из группы слов, фраз слов, в которых есть заданные звуки.

Посещение учебных занятий в средней группе показало, что только 85% педагогов (в эксперименте участвовали 9 человек) акцентируют детское внимание на выделении слов из отдельных предложений, а затем учат произносить вначале слоги и только потом последовательно выделять отдельные звуки.

Внимание воспитателя должно быть заострено и на том, чтобы дети свободно использовали в своей речи средства интонационной выразительности, владели повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией. Постоянно следует обращать внимание на способность ребёнка регулировать громкость голоса в различных жизненных ситуациях: на занятиях, в общественных местах, дружеских беседах. Правильно пользоваться темпом речи при соответствующих обстоятельствах. На наш взгляд, воспитателю следует постоянно учить детей сравнивать речь свою и сверстников с речью взрослых, обнаруживать несоответствия: *неправильное произношение звуков, слов, неточное употребление ударений в словах, незнание форм обращения к товарищу, к взрослому, грамматические ошибки, неверные словоизменение и словообразование.* Под контролем воспитателя в игре, на прогулке, при наблюдении должна вестись работа по включению в детскую речь простых распространенных предложений, сложных, в том числе бессоюзных конструкций. Социальной адаптации детей будут способствовать и умения различать понятия по родовым и видовым признакам, пользоваться обобщающими словами: *мебель* – стул, стол, шкаф, кресло, комод и т.д.

Известно, что речь дошкольника в значительной степени носит ситуативный характер. Отсюда воспитатель дошкольного учреждения должен уделить внимание формированию умений монологической речи, чего потребует в дальнейшем учебная деятельность младшего школьника. Вместе с тем на всех этапах пребывания ребёнка в детском саду представляется целесообразной систематическая деятельность по развитию навыков и умений диалогической речи. Умение ребёнка вести диалог – одно из важнейших умений в установлении социальных контактов.

По нашему мнению, социализации детей-дошкольников препятствует малословная разговорная речь, отставание монологической речи от возрастной нормы. Очевидно, что в данных случаях немалую роль играет квалифицированно организованное общение ребёнка со взрослым, так как психическое развитие ребёнка происходит на основе освоения культурно-исторического опыта, носителем которого является взрослый [4, 76]

Специфика общения детей с педагогами дошкольного учреждения имеет исключительное значение для понимания уровня приспособленности в условиях окружающего социума.

Заключение. Новая социальная среда (дошкольное учреждение) предъявляет к ребёнку особые требования. Следовательно, социальная адаптация детей – дошкольников будет протекать более успешно, если: работа по данному направлению ведется как можно раньше; педагогическими работниками чётко осознаётся, что речь детей связана с их деятельностью и общением; воспитателем в системе выявлены и реализуются направления работы по развитию речи, способствующие эффективной социальной адаптации.

Список литературы

1. Бережная, О.Н. Развитие речи старшего дошкольника / О.Н. Бережная. - Дис. – Ставрополь, 2005. – 210 с.
2. Старжинская, Н.С. Развитие речи и общение у детей дошкольного возраста / Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 120 с.
3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова, – Москва, Издат. центр «Академия». – 2013. – 255 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – Собр. Соч.: в 6 т. т. 4. – М., 1984. – 162 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 2–3 ГОДА ЖИЗНИ

*Е.Е. Григорьева, И.Я. Юрис, О.А. Беленкевич
Минск, МГЭУ имени А.Д. Сахарова
Минск, Ясли-сад № 5*

Ранний возраст является ответственным периодом жизни человека, когда формируются наиболее фундаментальные способности и качества, определяющие его дальнейшее развитие: познавательная активность, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие способности, инициативность и многие другие. Однако эти качества и способности не возникают автоматически, их становление требует адекватных действий со стороны взрослых, определённых форм общения и разносторонней совместной деятельности с ребёнком. Необходимыми условиями для успешного эмоционального, нравственного и интеллектуального развития детей раннего возраста являются грамотная организация предметно-развивающей среды, широкое использование в педагогической работе игровых приемов, обеспечение максимальной самостоятельности ребенка при выполнении игровых заданий [1, 2].

Материал и методы. Наблюдение за развитием детей первой младшей группы (27 человек) проводилось в 2013-2014 учебном году на базе ГУО «Ясли-сад № 5 г. Минска» в ходе ежедневной работы педагогов с воспитанниками. Анализировалось физическое, познавательное, личностное, социально-нравственное и эмоциональное развитие, формирование звуковой культуры и грамматического строя речи каждого ребенка, а также предметная, игровая и художественная деятельность. В начале и конце учебного года с детьми проводилось диагностическое интервью по основным образовательным областям, предусмотренным учебной программой дошкольного образования, с определением показателей развития воспитанников в соответствии с содержанием программы для указанного возраста. Степень сформированности знаний и умений детей оценивалась по трехуровневой шкале: недостаточно, удовлетворительно, хорошо.

Результаты и их обсуждение. По результатам наблюдений на начало учебного года у 30,4% детей уровень физического развития был охарактеризован как удовлетворительный, у 60,6% детей – как недостаточный. Для организации оптимального двигательного режима в группе проводились: утренняя гимнастика (с предметами и без, с использованием сюжетных комплексов), занятия по физической культуре, физкультминутки, подвижные игры разной двигательной интенсивности. Развитию ловкости, координации и согласованности движений способствовали подвижные игры «У медведя во бору», «Лохматый пес», «Кот и мыши», «Воробушки и кот», «Самолеты», «Заморожу», «Принесли мы всем подарки», «Карусели», «Гуси-гуся». В результате проведенной работы малоподвижные дети стали более активными и лов-

кими. В целом, к концу учебного года дети проявляли потребность и интерес к двигательной деятельности, умели пользоваться приобретенными под руководством педагогов двигательными навыками в самостоятельной деятельности.

На начало учебного года у 43,5% детей уровень сформированности знаний и умений в образовательной области «Ребенок и общество» был охарактеризован как удовлетворительный, у 56,5% детей – как недостаточный. С детьми постоянно проводились разнообразные развивающие и дидактические игры: «Чей домик?», «Ассоциации», «Лото», «Волшебная шнуровка», «Кто где живет?», «Мама и малыш», «Цвет», «Что для чего?». Дети с удовольствием складывали простые пазлы, выкладывали элементарные узоры из мозаики. К концу года многие дети с интересом занимались игровой деятельностью, участвовали в разных видах игр, при этом, как правило, отдавая предпочтение определенным из них: сюжетно-ролевым, настольно-печатным, играм со строительным материалом.

Для привития элементарных трудовых навыков использовались игровые ситуации с героями: Мишкой, Зайкой, куклой Машей, которых нужно было научить складывать игрушки на место, одеться на прогулку, сервировать стол для угощения гостей. Ребята с удовольствием помогали взрослым и выполняли посильные трудовые поручения в группе и на участке. В результате проведенной работы на конец учебного года прослеживалась положительная динамика: недостаточный уровень по результатам наблюдений был отмечен лишь у 12,5% детей, эпизодически посещавших детский сад в течение года.

В образовательной области «Ребенок и природа» для 43,5% детей начальный уровень сформированности знаний и умений был охарактеризован как удовлетворительный, у 66,5% детей – как недостаточный. В течение учебного года дети в ходе наблюдений на прогулке, а также в игровой форме знакомились со свойствами основных явлений и объектов природы (вода, снег, песок, камень и др.), состоянием погоды. Широко используемый на занятиях иллюстративный материал, дидактические игры «Кто где живет?», «Чей малыш?» способствовали накоплению у ребят знаний о диких и домашних животных и их детенышах, характерных признаках внешнего вида, издаваемых ими звуках. Использование муляжей овощей и фруктов в игровой деятельности позволило закрепить знания детей о садовых и огородных культурах. В целом, хорошие и удовлетворительные результаты в конце учебного года по образовательной области «Ребенок и природа» были отмечены более чем у 80% детей.

Одной из наиболее проблемных областей согласно данным первичного диагностического интервью являлось развитие речи и культура речевого общения. Для 60% детей согласно предложенным параметрам оценки уровень развития в данной области был охарактеризован как недостаточный. В индивидуальной работе по развитию связной речи, звукопроизношению, активизации и накоплению словаря проводились игры на звукоподражание, проговаривание отдельных слов, словосочетаний, заучивание наизусть коротких стишков и потешек, пальчиковых игр. К концу года у большинства детей значительно обогатился активный предметный и глагольный словарь, некоторые из них проявляли интерес к театрально-игровой деятельности, с радостью участвовали в инсценировке совместно со взрослыми хорошо знакомых сказок «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба», «Колобок».

При поступлении в детский сад приблизительно у 2/3 воспитанников (65,2%) формирование и развитие элементарных математических представлений согласно использованным параметрам оценки было охарактеризовано как недостаточное. Для развития сенсомоторики детям предлагались разнообразные дидактические игры: «Цвет», «Форма», «Разноцветный грузовик», «Больше-меньше», «Короткий-длинный», «Логический куб», «Цифры». Для усвоения детьми формы предметов, основных объемных и плоскостных геометрических фигур проводились игры «Найди предмет такой же формы», «Что какой формы?». Игры со строительным материалом также способствовали закреплению представлений об объемных геометрических фигурах. В игровой форме с использованием красочного наглядного материала с детьми проводилась работа по развитию мыслительных операций: группировка, классификация, сериация, установление соответствия. Для активизации познавательных процессов и развития математических способностей широко использовался уголок познавательно-практической деятельности, пирамидки разного размера, логические кубы с геометрическими фигурами. Многие дети к концу учебного года научились составлять целое из частей, группировать и классифицировать предметы по определенному признаку, составлять сериационный ряд.

Заключение. Таким образом, широкое использование разнообразных приемов игровой деятельности в работе с детьми младшего дошкольного возраста делает процесс познания интересным и занимательным, а, соответственно, и успешным.

1. Житко, И.В. Развивающие игры для дошкольников: учебное пособие / И.В. Житко, А.А. Петрикевич, М.М. Ярмолинская. – Минск: Вышэйшая школа, 2009. – 72 с.
2. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.А. Панько [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Нац. ин-т образования, 2014. – 184 с.

ФОРМЫ «СВЕРТЫВАНИЯ» ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.С. Гуторова

ГУО «Ольговская БШ Витебского района»

Однажды, на одном из семинаров для педагогов, лектор задал вопрос: «Как Вы думаете, почему мы складываем простыню, прежде чем положить ее в шкаф?» Вопрос удивил всех присутствующих. Ведь это, по их мнению, никак не касалось проблем педагогики. На самом деле лектор решал микрозадачу – через созданный образ понять и представить состояние учащихся в момент получения информации. Учащиеся после каждого урока получают именно такую «простыню» новых знаний, определений, формул. Но если «развертывание» содержания учебной дисциплины происходило совместно с учителем и в детском коллективе, то сворачивать в «шкафчик памяти» почему-то каждый ученик должен сам и наедине.

Что же получается? Замечательный урок был наполнен интересной информацией, ребята овладевали определенными знаниями, осваивали некоторые умения, смотрели в сторону какого-то навыка. И учитель, движимый требованиями классической дидактики, в конце урока осуществляет закрепление и обобщение в череде вопросов: «Какую тему мы сегодня с Вами изучали? Что было самым главным? Какое определение было для нас новым?», тем самым еще раз показывая пространство новых знаний. А потом «спокойно» оставляет учащихся наедине с «развернутой информационной простыней», подразумевая, что дети сами справятся с запоминанием и воспроизведением полученных знаний. Учащиеся должны самостоятельно набить кучу шишек, опираясь на метод проб и ошибок, чтобы однажды, после очередной неудачной попытки качественно воспроизвести информацию, самому себе сказать: «У меня плохо (или вообще не) получается, я не могу».

Цель нашей статьи – описать, как помочь учащимся начальных классов быстро и эффективно обрабатывать учебную информацию для удобства ее запоминания и воспроизведения на уроке.

Материал и методы. Материалом для исследования послужил практический опыт построения уроков в 2-4 классах общеобразовательных школ РБ. В исследовании использовались методы анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. По нашему мнению, «информационная свертка» – простой и эффективный способ обработки информации для удобства запоминания и воспроизведения её учащимися.

Недаром многие педагоги-новаторы (В.В. Гузеев, В.М. Монахов, В.Ф. Шаталов и другие) обращают внимание на организацию процесса «свертывания» информационных потоков и совместного создания опорных сигналов, с целью помочь ребятам качественно воспроизводить содержание учебной дисциплины. Достаточно учителю на первом этапе такой работы просто подарить учащимся свои варианты «свертывания» информации: "Волшебную карточку", «Слова-помощники», «Сказочные рисунки» и другие. Затем в совместной деятельности помочь ребенку создать свои варианты «свертышек», научить минимизировать содержание, выделяя основные пункты. А в дальнейшем, давая возможность в полном объеме осуществлять все мыслительные операции: анализ поступившей информации, вычленение и определение основных компонентов, проведение аналогии, выбор знаков-символов, синтезировать эти знаки в новую канву для обобщения и умозаключения, учителю останется только одно – следить за систематическим проведением операции «сворачивания» после каждого урока, темы, раздела [1].

Каждому учителю известно, как трудно дается ученикам первого класса изучение понятий «условие», «вопрос», «решение», «ответ» при первом знакомстве с задачей и ее составными частями. Чтобы ученики лучше запоминали название компонентов задачи, научились порядку работы с ней, используется пособие в виде домика. Оно состоит из трех отдельных прямоугольников и треугольника, на которых записаны названия составных частей задачи: «условие», «вопрос», «решение», «ответ». Точно такое пособие, но меньше по размеру имеется у ка-

ждого ученика. Работа с пособием проводится на магнитной доске. Ученики прочитали условие задачи, по заданию учителя нашли прямоугольник со словом «условие» и прикрепили к доске. Далее читают вопрос задачи, и появляется новый прямоугольник со словом «вопрос» и т.д. Работая над задачей, младшие школьники постепенно «строят» домик и вместе с тем учатся решать задачу. Такая работа для ученика – своеобразная памятка, алгоритм решения задачи.

В 3 классе при изучении таких сложных тем по математике, как «Умножение двузначного числа на однозначное», «Деление двузначного числа на однозначное», «Деление двузначного числа на двузначное», «Деление с остатком», раздаются учащимся готовая «свёртышка», по которой они следят за объяснением, а при закреплении материала пользуют самостоятельно.



«Информационную свёртышку» по теме «Устное народное творчество» дети составляют самостоятельно по мере изучения материала данного раздела на уроках литературного чтения во 2 – 4 классах. Во 2 классе учащиеся знакомятся с некоторыми сказками, загадками, пословицами, поговорками, потешками. В 3 классе изучают виды сказок и песен, а в 4 классе знакомятся с легендами и былинами. Хочется надеяться, что и в последующих классах ребятам будет полезна данная «свёртышка» и они добавляют в неё новые знания.

Заключение. В результате использования форм «свёртывания» информации в образовательном процессе младших школьников можно утверждать, что учащиеся получили более глубокие и качественные знания. Повысился уровень понимания и применения полученной информации.



Об этом свидетельствуют результаты успеваемости школьников. Из 11 учащихся 4 класса по окончании учебного года имели следующий уровень успеваемости: высокий – 2 чел. – 18%, достаточный – 6 чел. – 55%, средний – 2 чел. – 18%, удовлетворительный – 1 чел. – 9%, низкий – 0 чел. Качество знаний по основным предметам – 76%.

Свёртывание информации – это новый подход, позволяющий перейти от традиционного анализа и обработки информации к более эффективному и быстрому, это простые и разумные инструменты обучения. С их помощью ученики сохраняют интерес к учебному материалу в течение всего урока. «Информационные свёртышки» помогают не запутаться в той информации, что предлагается и изучается. У учащихся есть возможность не только услышать, но и увидеть, понять, запомнить и вспомнить нужное в нужный момент.

Список литературы

1. Свернуть разворачивая! [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/prs/232035.htm>

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ РАБОТЫ НАД СОСТАВЛЕНИЕМ СЛОВАРЯ «ОСЕННИЕ СЛОВА»

Ю.А. Игошина, М.Ф. Кунтыш
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Формирование коммуникативной компетенции младших школьников является одной из главных задач современной школы. В этом процессе немаловажное место занимает обогащение активного и пассивного словарного запаса учащихся. Актуальность этого аспекта следует из анализа деятельности младших школьников, которые все чаще на уроках демонстрируют неумение формировать высказывания, краткие, скудные ответы.

Цель нашего исследования – обогащение словарного запаса школьников в процессе создания словаря «Осенние слова».

Материал и методы. Материалом для анализа послужила совместная деятельность учеников 4 «Б» класса УО «Средняя школа № 31 г. Витебска», их родителей и учителей по составлению словаря. В качестве материала для словаря использовались информация из энциклопедий и книг, иллюстрации, стихотворные тексты. В процессе исследования применялись методы наблюдения, опроса, анализа, интерпретации, методы действия по образцам, дискуссии, проекта.

Результаты и их обсуждение. Словарь разрабатывался в рамках работы над проектом «Времена года» и являлся частью его этапа «Осень». Дети работали индивидуально и в группах, конечный результат представлен в виде единого сборника работ – словаря «Осенние слова». Нами были разработаны критерии отбора для словаря языкового и иллюстративного материала, выбрана структура словаря.

Словарь состоит из трех частей: «Какая может быть осень?»; «Осенняя одежда и обувь»; «Изменения в природе осенью».

Материал для словаря отбирался из художественных произведений, словарей, энциклопедий. Работа над каждым разделом словаря велась последовательно одинаковое количество времени. На каждый раздел предоставлялся месяц. Промежуточные результаты обсуждались, систематизировались на факультативных занятиях.

Так, в разделе «Какая может быть осень?» детям представлялись имена существительные: осень, погода, деревья, листва, ветер, лес, сад, небо, птицы, животные. Ученики были разделены на 2 группы, в одной группе было 13 человек, а в другой – 14. Первой группе предлагалось подобрать имена прилагательные, характеризующие каждое из слов, второй – глаголы. Максимально подобранным количеством слов было 5. Большинство учеников смогли подобрать по 2-3 слова, характеризующих то или иное имя существительное. Это же задание было предложено выполнять на протяжении месяца: искать слова в художественных и научно-популярных текстах, энциклопедиях, словарях, самостоятельно и совместно с родителями. В результате было подобрано по 10-15 слов к каждому существительному. Уделялось внимание и такому языковому материалу, как пословицы и поговорки, знание которых позволяет повысить выразительность речи. Специальная работа проводилась и над образными средствами, почерпнутыми из поэтических текстов, в данном случае, об осени. Необходимо отметить, что работа над словарем проходила практически на всех уроках. В частности, на уроке рисования дети с удовольствием изображали осенние «явления», а потом комментировали свои рисунки. Собранные слова были помещены в первый раздел словаря в алфавитном порядке, существенную часть составило приложение в виде иллюстраций и стихотворных текстов.

По второму разделу была проведена подобная работа и на уроках, и самостоятельная вне уроков: ученикам предлагалось найти информацию на тему «Одежда для осени». Дети подбирали сведения из различных источников: энциклопедий, книг, интернета. Практически к каждому предмету одежды ими был подобран соответствующий иллюстративный материал. Проводилось толкование каждого названия, например: шапка – головной убор, преимущественно теплый. А затем прилагательные, характеризующие тот или иной предмет одежды: шапка – теплая, вязаная, меховая и т.д. и соответствующая иллюстрация. На эту работу отводился месяц. Обобщение и систематизация собранного материала состоялось на факультативном занятии, на котором выбирались наиболее удачные описания и картинки и помещались в словарь.

Работа с разделом «Изменения в природе осенью» проводилась и в классе, и самостоятельно во внеурочное время. Класс был разделен на 3 группы. Первой группе было предложено исследовать изменения в жизни животных, второй – птиц, а третьей – природных сообществ. На уроках проводился анализ учебных пособий с целью поиска нужной информации, в данном разделе были представлены стихотворения, научные статьи и личные наблюдения детей и их родителей. Также представлены толкования некоторых понятий. Например: листопад – биологический процесс сбрасывания деревьями листьев. Дети также предоставляли соответствующий иллюстративный материал. В итоге в данном разделе были представлены картинки, стихотворения, пословицы, приметы, понятия и их толкования.

Результатом работы явился словарь «Осенние слова», в котором по разделам разместился собранный в течение трех месяцев языковой и иллюстративный материал. Словарь был размножен в виде цветных ксерокопий и оформлен в виде книжечки, и таким образом каждый ученик получил возможность пользоваться им не только в школе, но и дома.

В частности, после окончания работы над словарем детям было предложено написать мини-сочинение об осени. Эти сочинения продемонстрировали, что словарь помог многим де-

тям обогатить свой словарный запас, лучше понять, что обозначает то или иное понятие; многие дети использовали слова из словаря, описывали некоторые явления, происходящие в природе, опираясь на собранные данные. Кроме того, и сам словарь «Осенние слова» можно считать результатом промежуточного этапа проекта «Времена года», и он был использован при подготовке основного «результата» этапа – праздника осени, где в сценарии оказались представленными стихотворные и научно-популярные тексты, подобранные для словаря, а в выпущенной по поводу праздника стенгазете – иллюстрации и информация словаря.

Таким образом, в обучении была апробирована методика обогащения словарного запаса школьников в процессе создания тематического словаря.

Заключение. Эффективным средством обогащения словарного запаса школьников может стать, на наш взгляд, тематический словарь, составляемый непрерывно в учебное и внеучебное время и используемый по необходимости для составления текстов в пределах выбранной темы. Достоинством этого вида работы можно считать возможность постоянного пополнения словаря, не воспринимаемое учащимися как учебное задание, а вызывающее интерес и возможность проявления своей индивидуальности и творческого потенциала. Значимым для школьников оказался и сам «материальный» результат их работы – словарь, в «издании» которого они видели и собственную заслугу.

Мы предполагаем, что данный вид работы необходимо развивать в дальнейшем, поскольку он сможет облегчить работу на уроках и повысить результативность обучения учеников. Кроме того, у детей была возможность самостоятельно отбирать материал, анализировать его, вычленять из общего потока информации самое важное и оформлять эту информацию для удобства дальнейшего использования. Повысился и интерес к изучению русского языка, что скажется на дальнейшей учебной деятельности детей.

КРИТЕРИИ ЭВРИСТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Е.Л. Калист
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Творческий ресурс музыки является важнейшим фактором обращения учителя к жизненному опыту ребенка, при этом активное содействие в пробуждении личностного постижения учащимися содержания художественных образов оказывает эвристическая деятельность на уроках музыки. Творчество младших школьников на уроке несоизмеримо фундаментальнее и перспективнее формального восприятия и воспроизведения знаний, переданных учителем. В связи с вышесказанным, актуальность исследования заключается в формировании творчески активной личности, обладающей эвристическим мышлением, независимыми суждениями и действиями.

Целью настоящего исследования является разработка критериев эвристичности мышления у учащихся младших классов на уроках музыки.

Материал и методы. Материалом для исследования явился результат опытно-экспериментальной работы, проходившей на базе ГУО «Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина» (в рамках темы диссертации «Педагогическая технология развития эвристического мышления младших школьников (на примере уроков музыки»)). Исследование проводилось с 2010 по 2013 гг. В нашей работе для достижения поставленной цели были задействованы следующие методы: наблюдение, беседа, изучение творческих работ учащихся младших классов, метод моделирования.

Результаты и их обсуждение. Проблема диагностики творческих способностей заключается в том, что традиционные тестовые процедуры, по мнению ряда ученых, не позволяют представить достаточно полную картину творческих возможностей обследуемых людей. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что при идентификации уровня развития эвристического мышления приходится иметь дело с психологическим феноменом, характеризующимся неконтролируемостью, спонтанностью проявления. Кроме того, творчество, как считают многие исследователи (А.Н. Лук, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин и др.) связано с нецелесообразной активностью, мотивацией самовыражения, большую роль в нем играют бессознательные процессы (интуиция), что значительно затрудняет процедуру диагностики. При разработке критериев оценки уровней развития эвристического мышления

младших школьников на уроках музыки мы опирались на исследования известных ученых в области эвристического обучения, в частности на работы В.И. Андреева, В.Н. Соколова, Ю.Н. Кулюткина, Э.А. Петросяна, В.Ю. Казанцевой, О.К. Ефремовой.

В ходе нашего исследования нами были разработаны критерии эвристичности мышления: спонтанность (случайность), концентрированность (внимательность), дериватность (производность), динамичность, целенаправленность (обязательность), естественность, условленность (обусловленность) (Таблица 1).

На основе представленных критериев были выделены следующие уровни эвристичности мышления младших школьников: рецептивный (начальный), репродуктивный (низкий), репродуктивно-продуктивный (средний), продуктивно-репродуктивный (достаточный), эвристический (высокий).

Таблица 1 – Критерии эвристичности мышления младших школьников

Критерии эвристичности мышления младших школьников	Общая характеристика критериев
1. Спонтанность (самопроизвольность)	Ярко выраженное непринужденное включение учащегося в эвристическую деятельность на уроках музыки, умение активно проявлять себя на занятиях и самостоятельно воплощать оригинальные идеи в разнообразных творческих заданиях.
2. Концентрированность (внимательность)	Точное, субъективное, креативное воплощение учащимся своего «видения решения проблемы» в творческих заданиях.
3. Дериватность (производность)	Независимость собственных суждений, гибкость и инверсия мышления, новый подход к анализу и решению сложившейся проблемной ситуацией.
4. Динамичность	Скорость выдвижения учащимся числа идей, предположений, догадок в единицу времени, продуктивность эвристической деятельности.
5. Целенаправленность (обязательность)	Систематическое, последовательное, ответственное выполнение учащимся поставленных творческих задач, умение сравнивать субъективный продукт творчества с культурно-историческим аналогом.
6. Естественность	Способность учащегося эмоционально и открыто реагировать на звучащую музыку, яркое проявление фантазии.
7. Условленность (обусловленность)	Влияние «творческой среды» уроков музыки, эвристической деятельности педагога и одноклассников на степень творческого проявления учащегося в различных видах музыкальной деятельности: слушания музыки, вокально-хоровом пении, игре на детских музыкальных инструментах, импровизации и сочинении

Заключение. На уроках музыки в гимназии № 3 г. Витебска, в учебном процессе которых была задействована технология развития эвристического мышления, наблюдалось значительное повышение у учащихся младших классов творческой активности, улучшились способности школьников к личностной исполнительской интерпретации знакомых художественных произведений, появился навык продуктивного мышления. Проживая на уроках музыки в собственном творчестве специально организованные эвристические образовательные ситуации, ученики воспроизводили культурные образцы жизни и деятельности, развивая при этом свой внутренний мир и реализовывая индивидуальный образовательный потенциал. Цикл эвристической образовательной ситуации включал в себя основные технологические элементы эвристического обучения: мотивацию, проблематизацию деятельности, демонстрацию творческих работ, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлекссию результатов. Степень отличия оригинального творческого продукта учащегося явилась важной составляющей показателя развития его эвристического мышления и в дальнейшем формирования творческой личности при нахождении самостоятельных путей решения в проблемной ситуации.

ЗМЕНИ Ў ЖЫЦЦІ – ЗМЕНИ Ў МОВЕ (ЛЕКСІЦЫ), ЦІ МОЎНЫ МАЛЮНАК СУЧАСНАСЦІ

*В.М. Карчагіна
Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава*

Час змяняецца . Змяняюцца, а дакладней , ужо змяніліся многія рэаліі. І гэта правільна : жыццё павінна рухацца.

Родная мова – гэта жывая сувязь часоў. З яе дапамогай чалавек усведамляе ролю свайго народа ў мінулым і сучасным, дакранаецца да культурнай спадчыны, да сучасных працэсаў, духоўнага развіцця грамадства, нацыі. Жыццё мовы, яе развіццё і ўдасканаленне асабліва выразна праяўляецца ў зменах лексікі мовы.

З усяго мноства лексічных праблем у артыкуле разглядаюцца толькі некаторыя, звязаныя з фарміраваннем значэнняў старых слоў (пераасэнсаваннем) і ўжываннем такіх лексем у асяроддзі студэнтаў і моладзі. Студэнцкі і маладзёжны слэнг пакуль амаль што не вывучаны, што і тлумачыць актуальнасць дадзенай тэмы.

Мэта артыкула – вызначыць ролю студэнцкага і маладзёжнага слэнгу ў лексічнай сістэме мовы, прасачыць за зрухамі семантыкі адзначанага лексічнага матэрыялу.

Матэрыял і метады. Да аналізу прыцягнуты каля 40 адзінак, што ўжываюцца людзьмі пэўных узроставых і сацыяльных груп: адмарозак, адстой, бабкі, бабло, блін, велік, выдаць, грузіць, гусь, даганяць, дастаць, жэсць, канкрэтна, крэатыўны, крута, лёгка, маг, мыла, нармальна парыцца, папса, пафігізм, понт (панты), прыбамбасы, прыкід, рэальна, рэспект, савок, супер, суперскі, тачка, тусоўка, тэлік, улёт, у разы, у шакаладзе, шнуркі, фішка, фіялетава, эсэмэска, як бы.

Выкарыстаны агульнанавуковыя метады тэарэтычнага даследавання. Для выдзялення асобных прыкмет, уласцівасцей аб'екта доследу быў прыменены метады аналізу. З мэтай семантычнага спалучэння, сістэматызацыі розных бакоў аналізуемай з'явы выкарыстан метады сінтэзу. У аснове меркаванняў пра падабенства і розніцу даследаваных падыходаў пакладзены метады параўнання. Для выдзялення і фіксацыі адносна ўстойлівых, інварыянтных якасцей аб'ектаў і іх адносінаў, вызначэння асноўных накірункаў, у межах якіх разглядаюцца аналізуючыя лексемы, выкарыстан метады абагульнення. У аснову вывадаў пакладзены метады індукцыі.

Вынікі і іх абмеркаванне. Слоўнікавы склад мовы – прадмет вывучэння не толькі ў стататыцы як аб'ект, існаванне якога абмежавана ў часе, але і як аб'ект руху і няспынай эвалюцыі на працягу пэўнага часу.

Да нядаўняга часу лічылася, што беларускай мове на сучасным этапе яе існавання не ўласцівы сацыяльныя разнавіднасці. Аднак цяпер можна ўпэўнена гаварыць пра фарміраванне гэтай разнавіднасці. Мовазнаўцы, у прыватнасці А. А. Лукашанец, пацвярджаюць гэта. “Сёння ў беларускамоўным маўленні выразна прысутнічаюць студэнцкі і маладзёжны слэнг, камп'ютэрны жаргон і інш.”[1].

Сама функцыя лексікі студэнтаў і моладзі – быць сродкам бытавых узаемін – садзейнічае ўмацаванню ў яе складзе лексем канкрэтна-бытавых, што маюць нярэдка ацэначны характар, слоў, эмацыянальна выразных.

Ведаючы ў асноўным нормы і правілы размоўнай літаратурнай мовы, моладзь у паўсядзённым ужытку часта парушае іх, карыстаецца своеасаблівым жаргонна-прастамоўным стылем. У яго складзе сустракаюцца скарачэнні агульнаўжывальных слоў (тэлік – тэлевізар, велік – веласіпед, маг – магнітафон), пераасэнсаванні слоў (гусь – двойка, выдаць – сказаць штосьці, бабкі – грашовая маса, бабло – значная грашовая маса, мыла – электронная пошта, пафігізм – антонім грамадзяніна, прыкід – адзенне, рэспект – павага, улёт – кайф, фіялетава – усё роўна, тусоўка – кампанія, фішка – падзея, парыцца – усякі дыскамфорт). Такія словы і выразы часта выкарыстоўваюцца для ажыўлення маўлення, зняцця празмернай афіцыйнасці. Такое, напрыклад, ужыванне слова “нармальна” як ацэнка таго ці іншага дзеяння.

Ужыванне слоў такога тыпу натуральна не выклікае ніякіх прэрэчанняў. Але побач з імі ў жаргонна-прастамоўным маўленні ёсць і словы грубыя, ужыванне якіх – сведчанне нізкай культуры таго, хто гаворыць (шнуркі – пра бацькоў, чувак, чухіха – пра хлопцаў, дзяўчат, адмарозак – нелюдзь, адстой – няўдача). З ужываннем такіх слоў нельга мірыцца. Шлях да ачышчэння ад іх маўлення моладзі – ва ўзбагачэнні мовы дзяцей другімі, яркімі, выразнымі словамі.

У сучаснай мове ідзе заканамерны працэс узбагачэння, папаўнення слоўніка мовы. Разам з тым адбываецца і некаторае засмечванне, збядненне ці скажэнне слоў, якое праяўляецца і ў словаўжыванні (адстой, понт (панты), пафігізм, савок, шнуркі, чувак, чувіха, адмарозак, жэсць, блін, прыбамбасы, савок і інш.). Гэта самыя недарэчныя выразы. Гэта яшчэ адна падстава падумаць пра тое, што слоў, заведама добрых і бліжэй, не бывае. Усё залежыць ад нашага ўжытку лексічных адзінак. Вечныя словы ад частага ўжытку зношваюцца, напэўна, і кожная эпоха вынаходзіць для іх часовыя перайменаванні [2].

Філолагі, пісьменнікі, настаўнікі павінны быць дырыжорамі вялікага моўнага аркестра. Ніхто не нараджаецца з гатовым пачуццём мовы. Лінгвістычны густ, як і ўвесь культурны воблік чалавека, – вынік вопыту, жыцця, выхавання.

Мова – жывы арганізм. Часам ён непрадказальны. Ці прыжывуцца ў ім такія словы? Гэтага пакуль ніхто ведаць не можа. Але пра іх трэба гаварыць, спрачацца, выпрацоўваючы грамадскае меркаванне па пытаннях нашай маўленчай культуры.

Заклучэнне. Такім чынам, мы прыходзім да высновы, што малюнак лексічнага развіцця мовы быў бы няпоўным і бедным без студэнцкага і маладзёжнага слэнгу. Новая лексіка фарміруецца і шляхам пераасэнсавання старых слоў (блін, жэсць, мыла), і шляхам новых спалучэнняў слоў (як бы, у разы, у шакаладзе), і шляхам новых камбінацый старых марфем і частак старых слоў (савок, улёт, пафігізм, прыкід). Хаця само па сабе гэтае правіла, здавалася б, і вядомае, аднак у дачыненні да вывучэння лексікі людзей пэўных узроставага і сацыяльных груп яшчэ недастаткова вывучанае.

Не выключана магчымасць, што ўсе лексічныя адзінкі (іх значэнне і ўжыванне), адзначаныя ў рабоце замацоўваюцца ў слоўніку. Але іх асэнсаванне вельмі істотнае і для вывучэння мовы, і для гісторыі нашай культуры.

І, хаця многія словы могуць аказацца недаўгавечнымі і нават выпадковымі, іх правільнае тлумачэнне ў пэўны перыяд іх бытавання заўсёды істотнае. Што ж да фіксацыі такіх лексем, то яна заўсёды цікавая для разумення.

Спіс літаратуры

1. Лукашанец А. А. Беларуская мова: асаблівасці сучаснага стану і функцыянавання / А. Лукашанец // Роднае слова. – 2009. – № 2. – с. 13.
2. Малажай Г. М. Сучасная беларуская мова: Слова. Перыфраза. Фразеалагізм. – Мн.: Вышэйшая школа, 1992. – с. 6-50.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА БАЗЕ УНКЦ

*Т.А. Ковалевская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Основным источником теоретического представления о содержании профессиональной подготовки педагога является социальный заказ. Сегодня он находит свое выражение в идеях гуманизации, сотрудничества, развития, в повышении профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов в условиях модернизации системы образования. В соответствии с этими идеями прежде всего должна быть обеспечена готовность будущего воспитателя к практической деятельности. Важное место в обеспечении прикладного аспекта профессиональной подготовки воспитателя занимает педагогическая практика как одна из наиболее активных форм обучения, способствующая непрерывному росту педагогического мастерства и личностной культуры будущих специалистов в сфере дошкольного образования.

Цель данной статьи – показать особенности практической подготовки студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», на базе учебного научно-консультационного центра.

Материал и методы. Теоретической основой данного исследования являются положения теории учебно-познавательной деятельности. Методами исследования являются изучение и анализ опыта работы педагогов дошкольных учреждений. Исследование проводится на базе УНКЦ «ДЦРР№2 г. Витебска»

Результаты и их обсуждение. Вопросы профессиональной подготовки студентов в её прикладном аспекте являются одними из приоритетных в работе кафедры дошкольного и начального образования. Аспекты рассмотрения данного вопроса следующие: совершенствование содержания, организации и проведения практик; поиск путей оптимизации профессиональной

подготовки будущих специалистов; усиление взаимодействия выпускающих кафедр факультета с педагогическими коллективами базовых учреждений образования.

Вся деятельность по организационному и методическому сопровождению практической подготовки студентов осуществляется в УНКЦ, размещенном на базе ГУО «ДЦРР№2 г.Витебска». Совместно с педагогами дошкольного учреждения определены основные задачи практической подготовки студентов педагогического факультета:

1. Формирование системы профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций воспитателя.
2. Овладение умением использовать все виды педагогической деятельности (диагностическую, ориентационно-прогностическую, конструктивно-проектировочную, организаторскую, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательско-творческую) в процессе воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.
3. Овладение основными профессиональными компетенциями в обучении и развитии детей дошкольного возраста.
4. Формирование интереса к новым педагогическим и психологическим идеям; стремление внедрять результаты психолого-педагогической науки, передовой опыт в свою работу.
5. Овладение средствами элементарной диагностики деятельности воспитателя, индивидуальных особенностей ребенка и группы в целом.
6. Формирование стремления к постоянному самоанализу проводимой воспитательно-образовательной работы и соотнесению ее результатов с психолого-педагогической теорией.
7. Повышение культуры педагогической деятельности /культуры речи, культуры общения, культуры внешнего вида \
8. Стимулирование потребности в самопознании, в самосовершенствовании, в профессиональном росте.

В процессе прохождения практики студенты овладевают следующими основными профессиональными умениями и навыками: умение планировать свою деятельность, составлять план работы, конспект занятия, сценарий; умение целесообразно отбирать методы, приемы, материал для работы с детьми; умение согласовывать свои педагогические воздействия на детей с коллегами, помощником воспитателя; умение диагностировать развитие отдельного ребенка; умение организовать коллективную деятельность /всей группы/, индивидуальную /отдельных детей/; умение быстро и гибко применять знания и опыт в решении практических задач при руководстве разными видами детской деятельности; умение легко и быстро устанавливать контакт с детьми, коллегами; умение создавать в процессе общения атмосферу доброжелательности, сотрудничества; умение проявлять свое доброжелательное отношение к ребенку, чуткость в процессе общения с ним.

С первого дня практики студенты приступают к работе в своих возрастных группах, организуют деятельность детей в соответствии с режимом дня и планом работы воспитателя, активно включаются в жизнь дошкольного учреждения. Студенты участвуют в режимных процессах (умывание, кормление, организация сна детей, проведение прогулок в утреннее и вечернее время). В ходе практики студенты проводят работу с родителями (индивидуальные консультации, беседы, совместные мероприятия и др.) в соответствии с планами воспитателей. Студент, руководствуясь задачами и содержанием практики, ведет педагогический дневник, в котором фиксирует результаты выполнения заданий, анализирует работу воспитателей и свою собственную, одновременно выполняя задания по психологии и педагогике. В течение практики каждый студент готовит наглядные пособия для работы с детьми и для методического кабинета, проводит экспериментальное исследование по курсовой работе.

Заключение. Использование УНКЦ как основной площадки для практической подготовки студентов позволяет:

- усиливать взаимодействие кафедры как выпускающей с педагогическим коллективом учреждения образования, который, наряду с государством и семьей, является, по сути, заказчиком наших образовательных услуг; т.е. осуществлять более тесную связь с производством;
- обеспечивать адекватное реагирование на изменяющиеся условия и опережающее развитие дошкольного учреждения по отношению к обществу, следовательно, более гибко совершенствовать систему подготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений, включая открытие новых специальностей;

- оптимизировать профессиональную подготовку будущих специалистов;
- влиять на качество образования ребенка-дошкольника на основе государственного стандарта;
- популяризировать использование инновационных образовательных технологий в дошкольном образовании;
- вовлекать студентов в процесс активной педагогической деятельности, воспитание интереса к ней, так как студенты получают возможность участвовать в воспитательно-образовательном процессе помимо практики по учебному плану, а это обстоятельство усиливает мотивационный компонент учебной деятельности (знаю – не знаю; смогу – не смогу);
- иметь надежную, безопасную экспериментальную площадку для выполнения научных исследований (дипломных работ и магистерских диссертаций).

В целом, практическая подготовка студентов на базе УНКЦ обеспечивает также выявление их профессиональной пригодности, реального уровня психолого-педагогических и методических знаний.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ ЕГО ЛИЧНОСТИ

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

Формирование и развитие духовного мира ребенка дошкольного возраста – актуальная проблема и задача современной педагогической науки и практики. Известно, что искусство является важнейшим средством приобщения человека к общечеловеческим духовным ценностям и вводит ребенка в контекст культуры человеческих отношений. Оно выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям бытия и к самому себе. Именно в искусстве веками концентрировался духовно-практический и ценностно-эвристический опыт человечества. Этим и определяются особые возможности образовательного художественно-эстетического цикла и художественно-эстетического воспитания в развитии духовного мира ребенка - дошкольника.

Цель данной статьи – показать возможности художественно-эстетического воспитания в развитии духовно-нравственного облика детей дошкольного возраста, активизации их творческой деятельности.

Материал и методы. Теоретической основой данного исследования являются положения теории эстетического воспитания в образовательной области «Искусство», в которой развитие эстетического отношения к миру, художественно-творческого воображения признается в качестве приоритетной цели обучения. Методами исследования являются анализ искусствоведческой, психологической и методической литературы; изучение и анализ опыта работы педагогов дошкольных учреждений. Исследование проводится на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка №2 г.Витебска»

Результаты и их обсуждение. Трансформация гуманитарного образования предусматривает изменение точки зрения на сам учебный и воспитательный процесс, на ребенка как субъекта собственной деятельности, развитие которого может проходить адекватно, результативно и эффективно только в самостоятельной свободной деятельности, а не заданной кем-то извне \воспитателем, родителем \. Отсюда следует, что основная задача художественного воспитания и обучения не столько дать знания и «натаскать» в приемах действия, сколько создать условия для саморазвития и обогащения личности в благоприятной воспитательной ситуации. В этом смысле перед детским садом сегодня ставятся следующие непосредственные задачи художественно-эстетического воспитания и развития:

- систематическое и целенаправленное развитие восприятия прекрасного, эстетических чувств, представлений детей. Все виды искусства, природа, быт могут способствовать этому, вызывать непосредственную эмоциональную отзывчивость, радость, волнение, восхищение, увлеченность, потребность наслаждения прекрасным вокруг;

- приобщение детей к посильной и доступной деятельности в области искусства, обучение первоначальным художественным знаниям, практическим умениям, воспитание у детей потребности вносить элементы прекрасного в окружающую среду, в свои отношения с детьми и взрослыми;

- формирование и развитие основ художественно-эстетического вкуса детей и способности самостоятельно оценивать произведения искусства, героев, явления окружающей действительности;

- развивать творческие способности детей.

Работа по художественно-эстетическому воспитанию в детском саду должна быть тесно связана со всеми сторонами воспитательного процесса, ориентироваться на принципы преемственности и перспективности: на каждом возрастном этапе обучения и воспитания воспитатель педагог должен опираться на уже усвоенное детьми и ориентироваться на то новое, что ждет ребенка на более высокой ступени, т.е. работать на его зону ближайшего развития.

Приоритетным в художественно-эстетическом воспитании является приобщение ребенка к великому духовному эмоциональному опыту, вложенному в искусство народами Земли, через полноценное творчество и сотворчество детей, восприятие и созидание художественных образов. Дети вовлекаются в различные виды художественно-эстетической деятельности, овладевают способами реализации замыслов, использования различных средств и материалов. В изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование) они учатся экспериментировать с цветом, придумывать и создавать композицию, использовать различные техники, материалы, средства художественной выразительности. Большое значение имеет ознакомление дошкольников с произведениями искусства, особенно с живописными картинами, на которых запечатлена красота окружающего мира, величие родной природы. В пейзажной живописи легче обнаруживаются те средства, с помощью которых достигается художественный эффект: продуманная композиция, четкий рисунок, выразительный колорит и т.п. Пейзажная живопись способна доставить ребенку высшее эстетическое и духовное наслаждение благодаря красочной цветовой и тоновой гамме, закономерному чередованию теплых и холодных оттенков, совершенству композиционного решения, гармонии воздуха и света.

На занятиях по изобразительной деятельности дети знакомятся с произведениями известных русских и белорусских художников-пейзажистов. Среди них картины И.Шишкина «В сосновом бору», Г.Вашенко «Перед отлетом», И.Левитана «Золотая осень», А.Астаповича «Зимний день», В.Белыницкого-Бирули «Зеленый май» и др.

В центре пейзажного полотна, как правило, находится образ родной природы в разные времена года. Для полноценного восприятия состояния природы, запечатленного автором, дети должны проникнуться эмоциональным состоянием художника, почувствовать, пережить то, что его волновало, удивляло, радовало. Главное направление работы – сделать процесс художественной коммуникации абсолютно доступным для детей. Для этого педагог разрабатывает серию вопросов и заданий, обеспечивающих полноценное восприятие художественного полотна детьми. Вопросы должны иметь конкретный характер, обеспечивающий доступность понимания авторского видения природы. Подлинное произведение искусства с помощью воспитателя учит ребенка любить все прекрасное. Под влиянием произведений искусства обогащается нравственный опыт ребенка. Он узнает о разных сторонах человеческих отношений. Следствием этого становится развитие художественных способностей детей, художественно-образного творческого мышления, воображения, эстетического чувства, ценностных критериев, духовная наполненность.

Суть перестройки в художественно-эстетическом воспитании дошкольников – научиться уважать и ценить природные индивидуальные задатки, оригинальность интерпретации культуры каждым ребенком, применять ее постоянно в своем труде и во взаимоотношениях с людьми, понимать и ценить духовные качества другого человека. Это возможно при условии усиления творческого педагогического воздействия на развитие таких механизмов личности, как ее художественно-эстетическое сознание \чувства, вкусы, оценки, идеалы, потребности, интересы\.. Работа воспитателя здесь требует творческого подхода, новаторства, готовности искать свежие, нетрадиционные и адекватные формы работы с детьми, открывающие простор их художественно-эстетическому мышлению.

Заключение. Таким образом, для того чтобы результативно организовать работу по художественно-эстетическому воспитанию детей, необходимо четко знать ее специфику, содержание для детей каждой возрастной группы, потенциальные возможности, способствующие формированию и развитию у ребенка активного, эстетического отношения к жизни, понимания ее нравственно-духовных ценностей.

Список литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ.Беларусь. – Минск :НИИЦ; Аверсэв, 2013.- С.318-352.

МЕТАД АКТЫЎНАЙ АЦЭНКІ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

*Н.В. Крыцкая
Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава*

Трапляючы ў школу, дзіця ў першую чаргу мае патрэбу ў тым, каб атрымаць пацверджанне сваёй значнасці ад настаўніка, бо менавіта ад настаўніка ён залежыць. У жыцці кожнага настаўніка і вучня існуе праблема адэкватнага ацэньвання ведаў апошняга. Вучань пачатковай школы мае патрэбу ў ацэнцы літаральна кожнага свайго намагання. Але як арганізаваць адукацыйны працэс, каб гэтыя намаганні былі накіраваны не дзеля адзнакі настаўніка?

Актуальнасць пытання ацэначнай дзейнасці вучняў на ўроку не зніжаецца, а па-ранейшаму застаецца адной з важнейшых педагагічных праблем. У снежні 2013 года PISA-2012 (Programme for International Student Assessment – міжнародная праграма па ацэнцы адукацыйных дасягненняў вучняў) апублікавала вынікі даследавання якасці агульнай адукацыі. Кожныя тры гады вядзецца апытванне: «Ці валодаюць навучэнцы 15-гадовага ўзросту, якія атрымалі абавязковую агульную адукацыю, неабходнымі ведамі і ўменнямі для паўнаwartаснага функцыянавання ў сучасным грамадстве?» У дзясятку краін лідэраў увайшлі Кітай, Японія, Фінляндыя, Галандыя, Польшча. Расія і Беларусь знаходзяцца на 34-41 месцы з 250 удзельнікаў. Ці дастаткова такога выніку? На думку спецыялістаў, адным з фактараў, якія ўплываюць на якасць адукацыі, з'яўляецца актыўная ацэнка.

Матэрыял і метады. Матэрыялам для даследавання паслужыў аналіз вучэбнай дзейнасці навучэнцаў 3-га класа. Выкарыстаны агульнанавуковыя метады тэарэтычнага даследавання. Для выдзялення асобных прыкмет, уласцівасцей аб'екта доследу быў прыменены метады аналізу. З мэтай сістэматызацыі розных бакоў аналізуемай з'явы выкарыстан метады сінтэзу. Для выдзялення і фіксацыі якасцей аб'ектаў і іх адносінаў выкарыстан метады абагульнення. У аснову вывадаў пакладзены метады індукцыі.

Вынікі і іх абмеркаванне. Звернемся да тлумачэння паняцця “ацэнка”, “актыўная ацэнка”. На думку англійскіх вучоных Пола Блэка і Дыла Уільяма, ацэнка – гэта такая дзейнасць педагога і вучняў у ацэньванні саміх сябе, якая дазваляе атрыманую інфармацыю выкарыстоўваць у якасці зваротнай сувязі для мадыфікацыі дзейнасці выкладання і навучання. Такая ацэнка ператвараецца ў актыўную ацэнку, калі яна выкарыстоўваецца для адаптацыі выкладання, якое адказвае патрэбам навучэнцаў [2].

Больш спрошчанае азначэнне паняцця “актыўная ацэнка” знаходзім у Дануты Стэрна: «Актыўная ацэнка – гэта перадача навучэнцам інфармацыі, якая дапамагае ім вучыцца» [3, с.11]. У нашым разуменні, ацэнка – гэта вызначэнне ва ўмоўных знаках-балах, а таксама ў ацэначных меркаваннях настаўніка ступені засваення ведаў, уменняў і навыкаў, устаноўленых праграмай, узроўню старанасці і стану дысцыпліны, а актыўная ацэнка – гэта інтэрактыўная ацэнка здольнасцяў і магчымасцяў вучняў, якая дазваляе вызначыць стратэгію іх далейшага навучання.

Актыўная ацэнка – гэта не метады выстаўлення адзнак, а метадыка, якая складаецца з розных тэхнік, якія дапамагаюць настаўніку вучыць. Яна стварае спрыяльную атмасферу для павышэння якасці ведаў вучняў, дапамагае праводзіць заняткі настаўніку так, каб дзецям было цікава вучыцца. Прынцыпамі актыўнай ацэнкі з'яўляюцца:

1. Планаванне мэт урока. Напрыклад,

Тэма: Гук [м], літары М, м.

Мэта: вывучыць новы гук [м] і літары М, м, якія яго абазначаюць; вывучыць склады з дадзенымі літарамі, пачаць чытанне слоў з вывучанымі літарамі.

Мэта ўрока мовай вучняў: у канцы ўрока вы зможаце вылучыць гук [м] у словах; даведацца, як гэты гук абазначаецца на пісьме; зможаце прачытаць склады і словы з літарай М, м.

Мэта ўрока павінна быць канкрэтнай, вымяральной, дасягальнай, рэалістычнай і абмежаванай ў часе. Такі падыход дасць магчымасць у даступнай форме данесці да вучняў канкрэтную інфармацыю аб тым, што і для чаго яны будуць рабіць на ўроку, а у канцы ўрока дазволіць навучэнцам самастойна ацаніць сваю дзейнасць.

2. Крытэрыі ацэнкі.

Настаўнік разам з вучнямі павінен вызначыць, на што будзем звяртаць увагу пры ацэнцы. Крытэрыі дапамагаюць вучням лепей падрыхтавацца да ўрока, падказваюць, як выканаць тую

ці іншую работу, каб дасягнуць мэт. Справа ў тым, што навучэнцы часцей не ведаюць крытэрыяў ацэнкі вынікаў дзейнасці. Настаўнік можа арганізаваць вучняў на выпрацоўку крытэрыяў, напрыклад, паспяховага сачынення, працы з тэкстам, тэстам, вуснага адказу і г.д. Першыя крытэрыі ацэньвання прапануюцца настаўнікам, потым іх можна выпрацоўваць сумесна: навучэнцы і настаўнік. Для ацэньвання і самаацэнкі выбіраюцца толькі такія заданні, у якіх можна вылучыць адназначны паказчык ацэньвання.

Польскія настаўнікі пры ацэнцы дзейнасці навучэнцаў і яе вынікаў крытэрыі паспяховага выканання задання, свае чаканні ад навучэнцаў называюць адным словам-акронімам «наштобузу» (На Што Буду Звяртаць Увагу) Наштобузу з'яўляецца моцным інструментам зваротнай сувязі, які забяспечвае высокі ўзровень вучэбнай матывацыі. Напрыклад, крытэрыі паспяховасці па тэме «Сказ»: 1. Умець вызначаць граматычную аснову сказа. 2. Устанаўліваць сувязь паміж словамі ў сказе. 3. Вызначаць сказы па мэце выказвання. 4. Умець ставіць знакі прыпынку ў канцы сказаў.

Выразна пазначаныя крытэрыі ацэньвання дазваляюць педагогу граматычна ажыццяўляць зваротную сувязь, якая з'яўляецца ядром актыўнай ацэнкі. Эфектыўнасць зваротнай сувязі залежыць ад таго, як настаўнік арганізуе зваротную сувязь на розных этапах урока: этапе планавання, правядзення і аналізу ўрока.

3. Зваротная сувязь.

Адной з эфектыўных формаў ажыццяўлення зваротнай сувязі на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах з'яўляецца праверка вучнёўскіх работ. Так сама зваротнай сувязцю можна лічыць каментарый на працу навучэнцаў, які ўключае: 1) падкрэсліванне станоўчых бакоў дзейнасці вучня і ўказанне на тое, што павінна быць выпраўлена; 2) «падказкі» і рэкамендацыі: як гэта можна зрабіць і ў якім кірунку павінен рухацца далей вучань.

Зваротная сувязь не з'яўляецца ацэнкай вучня, а толькі ацэнкай наступнага выніку яго працы.

4. Ацэнка і самаацэнка.

Сфарміраваная самаацэнка – адно са значных новаўтварэнняў малодшага школьніка, якое дазваляе рэгуляваць яго паводзіны і вучэбную дзейнасць. Р. Бёрнс сцвярджае, што «самаацэнка адлюстроўвае ступень развіцця ў індывіда пачуцця самапавагі, адчування ўласнай каштоўнасці і пазітыўнага стаўлення да ўсяго таго, што ўваходзіць у сферу яго "Я"» [1, 36].

Прывядзём прыклад ажыццяўлення вучнямі прагнастычнай ацэнкі сваіх ведаў у працэсе выканання стартавай праверачнай работы па беларускай мове ў 3-м класе. Навучэнцам прапануецца ацаніць, пазначыць у графе «прагнастычная адзнака» колькасць балаў за выкананне кожнага задання стартавай праверачнай работы, якую яны будуць выконваць на ўроку. Напрыклад, умею падбіраць да слова роднасныя словы і выдзяляць у іх корань; умею правільна запісваць слоўнікавыя словы і г.д.

Заклучэнне. Такім чынам, метады актыўнай ацэнкі дазваляе вучням арыентавацца ў сваіх ведах, а настаўніку скіраваць сваё планаванне на праблемныя моманты ў засваенні матэрыялу.

Спіс літаратуры

1. Бёрнс, Р. Развіццё «Я-канцэпцыі» і выхаванне / Р. Бёрнс. - М.: Прагрэс, 1986. - 420 с.
2. Black, P. Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment / P. Black, D. Wiliam. - London: King's College, 1998. - 139 p.
3. Стэрна, Д. Ацэнка, непадобная ні да чаго / Д. Стэрна // Актыўная ацэнка: метады дапамогі / укл. Н. Ільніч. - Мінск, 2011. - 84 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Куцина

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В настоящее время актуальным становится вопрос о развитии и формировании творческой активности ученика, вновь ставится на повестку дня в педагогической науке и практике. Это связано с тем, что, творческая активность представляется одним из ключевых качеств личности; если мы признаем ученика субъектом обучения, то вопрос о его активности в учебно-познавательной деятельности должен лежать в основе решения всех остальных проблем. Активность не является неизменным наследственным свойством, она формируема. Актуальность исследований проблемы развития творческой активности обусловлена требованиями личностно-ориентированного подхода в обучении.

Цель исследования – раскрыть психолого-педагогические основы сущности творческой деятельности младшего школьника и процесса развития творческой активности детей на уроках музыки.

В философии активность рассматривается как общая категория, особое свойство всех живых систем, как характеристика деятельности, показатель уровня деятельности (В. З. Коган, Л. П. Станкевич) [1, 217].

Во взглядах на возникновение и стимулирование активности человека, отечественные и западные психологи во многом близки, принимая за них стремления, потребности. А.А. Борищев, ссылаясь на зарубежных психологов М. Аптера, Д. Брунера, Ж. Пиаже, стимулом мыслительной активности считает «стремление к упорядочению, организации, структурированию информации об окружающем мире». Источником активности личности Н.Ф. Добрынин, И.Л. Баскакова, М.В. Гамезо, И.А. Домашенко считают «различные потребности». Это потребности в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творческая потребность, потребность в самореализации [2, 288].

Материал и методы. В процессе исследования были проанализированы научные и научно-методические работы отечественных и зарубежных философов, педагогов, музыковедов, психологов. Реализованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ литературы, периодических изданий; изучение передового педагогического опыта учителей музыки.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа понятий и определений активности личности в психологии и философии мы на общем интердисциплинарном уровне выделяем следующие существенные признаки активности: качество, деятельность (процесс и результат), готовность. Тогда наше определение общей активности может быть следующим: общая активность личности – это качество личности, выражающее степень интенсивности ее деятельности, содержание и устойчивость которой определяются внутренней и внешней готовностью к этой деятельности.

Творческая активность личности возникает в процессе творческой деятельности в условиях решения творческих задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом.

Главным побудительным мотивом творчества является желание личности реализовать себя. Проявить свои возможности и способности посредством нахождения деятельности, соответствующей своей индивидуальности и выражение через нее. Это сложный процесс, зависящий от различных факторов и опыта.

Таким образом, творческая активность – это сложное интегративное понятие, соединяющее в себе и приводящее во взаимодействие активность и творчество. В число показателей творческой активности включается:

- самостоятельность (Д.Б. Богоявленская, В.И. Коротяев);
- оригинальность (согласно работам: В.И. Андреева, Я.А. Пономарева);
- новизну результатов и способов деятельности - показатель, без которого изучение творческой активности невозможно.

Важнейшие условия формирования творческой активности учащихся – содержание изучаемого материала, характер деятельности. Формирование творческой активности взаимосвязано с развитием самостоятельности. Основным фактором развития творческой активности ребенка в педагогическом процессе, по мнению Н.В. Амасович, является учебно-творческая деятельность. Последняя определяется как специфический вид учебной деятельности, внутри которой в своеобразной форме сохраняются ситуации, обеспечивающие усвоение школьниками социокультурного опыта человечества, овладение ими предметно-образовательными действиями в процессе решения учебно-творческих задач, возможность осознания себя творцом продукта, возникающего при разворачивании таких действий. Создание в начальной школе надлежащих условий для развернутой учебно-творческой деятельности способствует формированию у них творческого опыта и развитию творческой активности [3, 17].

Творческая активность предполагает максимальное проявление индивидуальности. Процесс развития творческой активности обеспечивают следующие компоненты: интерес к творческой деятельности как предпосылке потребности в творчестве; ценностное отношение к процессу творчества как средству личного саморазвития и самореализации; предметно-преобразовательные действия в индивидуальной и групповой творческой деятельности; рефлексия на свою творческую деятельность и ее продукт; развитие базового ядра творчества – воображения.

Развитие творческой активности обеспечивает накопление системы знаний, фонда умственных приемов, операций: операции мышления (анализирующее наблюдение, сравнение,

анализ и синтез, абстракция, обобщение и конкретизация); приемы осмысленного запоминания (смысловая группировка, составление плана, тезисов); общие способы учебной работы (умение работать с книгой, умение слушать, наблюдать, планировать, контролировать); перенос усвоенных знаний, умений и навыков на решение новых задач. Необходимо формировать интуитивные механизмы, эвристический потенциал [4, 47].

Закключение. Развитие творческой активности школьников является одной из важных задач современной педагогики, ведущей активный поиск новых технологий воспитания и обучения, эффективных методических подходов. Особенно актуально решение этой проблемы для музыкальной педагогики и педагогики искусства. В настоящее время она ставит задачу развития в человеке идейного богатства, художественных способностей, творческих сил. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства, в частности музыкального, начиналось как можно раньше, так как существует научно обоснованное положение о том, что основы творческой деятельности закладываются именно в период детства, и младший школьный возраст достаточно благоприятен для развития творческого потенциала детей. Уже доказана необходимость художественного опыта для всех детей, особенно тех, в ком не удается развить воображение на научном материале. Занятия музыкой обретают сегодня особую актуальность, благодаря уникальным возможностям обучения детей творить новое, многообразное, бесценное и неповторимое.

Список литературы

1. Гришанович, Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Белоруссии / Н.Н. Гришанович. – Мн.: Бел. гос. ун-т, 1991. – 28 с.
2. Королёва, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: монография / Т.П. Королёва. – Минск: Технопринт, 2003. – 216 с.
3. Амасович Н.В. Дидактические основы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников (на уроках чтения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Н.В. Амасович; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. -Минск, 1996. – 18 с.
4. Осеннева, М.С. Безбородова, Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Т.Н. Логвиненко

ГУО «Суйковская СШ Витебского района»

В последнее время отношение к книге изменилось. С появлением телевидения и компьютера поток информации с небывалой силой обрушился на человека. Теперь, для того, чтобы знать и быть в курсе самых последних достижений научной мысли, совсем необязательно читать. Достаточно черпать информацию с экрана телевизора или дисплея.

В.А.Сухомлинийский писал, что «чтение как источник духовного обогащения не сводится к умению читать, этим умением оно только начинается. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Без творческого труда, создающего красоту, без сказки и фантазии, игры и музыки невозможно представить чтение как одну из сфер жизни ребёнка» [2, 207].

Пробуждение интереса к книге происходит в дошкольном возрасте. И здесь ведущую роль должна играть семья, а задача воспитателей – знакомить родителей с приемами общения малышей с книгой. В начальной школе интерес к книге необходимо поддерживать.

Экспериментальная часть исследования проводилась в виде анкетирования. Ребятам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Назовите свои любимые учебные предметы.
2. Любите ли вы читать?
3. Что интереснее: чтение книги или просмотр мультфильма?
4. Любят ли ваши родители читать книги?

Нами установлено, что большинство учащихся экспериментальных классов называют литературное чтение своим любимым предметом. Тем не менее читать любят лишь 25% ребят, а 75% учащихся предпочитают смотреть мультфильмы. Родители учащихся нашей школы читают очень редко.

Цель исследования: установить, какими средствами можно пробудить интерес у детей к чтению, как его развивать и поддерживать.

Материал и методы. В исследовании использовался метод анализа научно-психологической литературы, анкетирование учащихся. Исследование проводилось на базе ГУО «Суйковская средняя школа Витебского района» среди учащихся 2-4 классов. В анкетировании приняло участие 24 респондента в возрасте от 7 до 10 лет.

Результаты и их обсуждение. Мы поддерживаем мнение исследователя Г.А. Макаревича, что «к слову, сказанному и тем более напечатанному, современные дети несколько глухи. Ведущим каналом восприятия сегодня является не ухо, а глаз. Двадцать лет назад ребёнок, жадно вслушиваясь в сказки, был их активным участником. Сегодня шести-семилетний слушатель более пассивен» [1, 22].

На наш взгляд, пробудить интерес к чтению можно через развитие **любопытности** учащихся на уроках литературного чтения. Вопросы «Что?», «Почему?», «По какой причине?» побуждают ученика к мыслительному поиску, к анализу, к сравнениям и обобщениям. Но для мыслительно-познавательного процесса важны не только эти вопросы. Нужен материал – факты, примеры, наблюдения. Главный учебный итог уроков литературного чтения в начальной школе должен состоять в том, чтобы они рождали у детей **интерес** к последующему литературному образованию, пробуждали жажду собственно литературных знаний для ответа на всё новые и новые вопросы.

Нам представляется, что такие виды заданий к текстам на уроках литературного чтения будут способствовать развитию любопытности учащихся: а) чтение с целью нахождения подходящего отрывка к рисунку; б) чтение с целью нахождения отрывка, который поможет ответить на вопрос; в) чтение самого «красивого» места в тексте; г) нахождение по данному началу или концу предложения всего предложения; д) нахождение предложения или отрывка, отражающего главную мысль текста; е) чтение по ролям с целью наиболее точной и полной передачи характеров героев; ж) чтение по ролям диалога, исключая слова автора; з) нахождение и чтение образных слов и описаний; и) чтение с пометками непонятных слов; к) нахождение и чтение в тексте слов, близких по значению данным (слова записаны на доске).

Нестандартные уроки литературного чтения – это, на наш взгляд, ещё один способ, позволяющий формировать любопытность у детей. Приведём фрагменты нестандартного урока литературного чтения по изучению произведения Л. Кассиля «Конduit и Швамбрания»:

1. Первая группа учащихся отвечает на *вопросы по содержанию произведения, не зачитывая сам вопрос*, 2-я группа *угадывает, какой вопрос был задан*.

Вопросы для группы № 1: а) за что наказали мальчиков? б) как папа наказал своих сыновей? в) как называлась страна, которую открыли мальчики? г) на каком материке находилась страна Швамбрания?

Вопросы для группы № 2: а) что такое conduit? б) кто такая *первая швамбранка*? в) какие имена получила *первая швамбранка*? г) в каком классе училась Тая?

2. Составление *синквейнов* (характеристика героев): Оська, Лёля, Тая.

1. Какой он?

2. Что он делает?

3. Как мы к нему относимся?

4. Синоним.

3. Работа в группах.

Задание для группы № 1: Найдите самое длинное слово в произведении «Конduit и Швамбрания».

Задание для группы № 2: Соберите картинку к произведению из частей, найдите в тексте эпизод, который относится к этой картинке.

Задание «Переводчики» для группы № 3: Переведите фразы на язык, которым написана повесть «Конduit и Швамбрания»: а) давай убежим! б) детей в угол ставят; в) королева, нехорошая, исчезла бесследно! г) на них надеты кандалы; д) а у вас учитель строгий?

4. *Интерактивная игра* «Внимательный читатель». Учащиеся с помощью косвенных вопросов угадывают, что написано у них на стилизованных шапочках: Швамбрания, Оська, Лёля, Тая, мама, папа, Шваб, Аннушка, кадет, королева, шахматы.

Заключение. Процесс наблюдения за учебной деятельностью детей показал, что развитие любопытности учащихся на уроках литературного чтения повышает эффективность учебного процесса, помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Расширился круг чтения учащихся, их начитанность, интерес к чтению. Улучшились показатели в совершенствовании навыка чтения и в полноценном восприятии художественного произведения; расширились представления об окружающей действительности.

Таким образом, пробудить у ребёнка интерес к чтению МОЖНО и НУЖНО!

Список литературы:

1. Макаревич, Г.А. Активные читатели // Начальная школа: Издательский дом «Первое сентября». – 2009. – № 4. – С. 22 - 24.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – К.: Рад.шк., 1985. – 557 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*О.А. Макрицкая
Витебск, Отдел образования, спорта и туризма
администрации Октябрьского района г. Витебска*

Общепринято отрицательными факторами процесса формирования личности считать те явления действительности, которые по содержанию и направленности не соответствуют нормам и требованиям общества, а своим воздействием на личность способны тормозить ее дальнейшее совершенствование [1, с. 35].

Понятие «отрицательное влияние» относят главным образом к результатам воздействия того или иного фактора. Воздействие на субъект может быть амбивалентным. При определенных условиях положительное может переходить в отрицательное и наоборот. Отдельные отрицательные явления, объективно являясь таковыми, для конкретного индивида могут оставаться лишь потенциальными факторами его развития. Актуальными, или реально действующим для данного индивида, факторы становятся с того момента, когда происходит их превращение из «вещи в себе» в «вещь для него», т.е. когда они включаются в ту или иную связь с ним» [2, с.127].

Цель: классифицировать негативные факторы социальной среды младших школьников; изучить мнение педагогов по поводу их (факторов) воздействия на учащихся.

Материал и методы. В опросе приняли участие 40 педагогов гимназий №№ 2, 3 г. Витебска. Использованные методы: опрос, анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Первая попытка классификации отрицательных явлений принадлежит И.П. Прокопьеву, который выделяет следующие основания: степень сознательности, целенаправленности воздействия на личность (преднамеренные, непреднамеренные факторы); степень открытости или скрытости воздействия на личность (открытые, скрытые факторы); степень контактности с процессом формирования личности (потенциальные, реально действующие факторы); степень доступности понимания детьми их негативной сущности (простые, легко различимые отрицательные явления, связанные их несоответствием общеустановленным нормам и требованиям; простые, ложно принимаемые детьми за положительные явления; сложные отрицательные явления).

Классификация отрицательных факторов, предложенная ученым И.П. Прокопьевым, дает, на наш взгляд, довольно полную их характеристику, однако в ней не всегда четко определены границы между группами факторов. Мы классифицируем потенциально возможные негативные факторы социальной среды по источнику воздействия на учащихся начальных классов.

В виду того, что как минимум треть дня младшие школьники проводят в стенах учебного заведения, где процесс нравственного воспитания осуществляется целенаправленно, а две третьих – либо дома под присмотром родителей, либо на улице, предоставленные сами себе, младшие школьники могут подвергаться отрицательному воздействию со стороны двух, выделенных условно, групп негативных факторов – школьных и содержательного наполнения свободного времени. Специфика формирования нравственной устойчивости личности связана и с ее индивидуальными особенностями. В связи с этим мы выделяем группу личностных факторов. Указанные группы факторов микросреды являются принципиально важными, т.к. оказывают воздействие на формирование нравственной устойчивости учащихся начальных классов.

К группе негативных школьных факторов можно отнести авторитарный стиль общения педагогов с детьми, отсутствие интереса у педагогов ко внешкольной жизни учащихся, дифференцированное отношение к школьникам (наличие любимчиков и изгоев в классе), раздражительность, нервозность педагогов, унижение достоинства учащихся, оскорбление, частые конфликты между одноклассниками, примеры асоциального поведения сверстников и др.

В группе негативных факторов содержательного наполнения свободного времени можно выделить 3 подгруппы: семейные; асоциальные проявления в товарищеском сообществе; информационные. Среди негативных семейных факторов необходимо отметить следующие: неполные семьи, частые конфликты в семье, низкий уровень образования родителей, низкий материальный достаток, отсутствие интереса к жизни ребенка, авторитарный стиль общения родителей с детьми, физические наказания, компьютерная, алкогольная, табачная, наркотическая зависимость родителей, неправильные методы воспитания, обиды, унижение достоинства детей, оскорбления, ненормативная лексика.

Среди негативных факторов подгруппы «асоциальные проявления в товарищеском сообществе» следует назвать такие, как воровство, грубость, хамство, ненормативная лексика, ложь, компьютерная зависимость, издевательство, унижение, непринятие. Данная подгруппа факторов представляет большой интерес для нашего исследования, т.к. общение со сверстниками учащихся начальных классов является ступенькой на пути к социализации. В обществе приятелей происходит коррекция поведения младших школьников в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. Идентификация со сверстниками позволяет младшим школьникам удовлетворить потребность в оценке. В общении происходит накопление социального опыта, как положительного, так и отрицательного, формируется навык рефлексивной деятельности. Следующая подгруппа факторов из группы содержательного наполнения свободного времени – негативные информационные (отсутствие цензуры на телевидении, в Интернете, засилие негативной информации, агрессивная реклама, компьютерные игры).

К группе негативных личностных факторов можно отнести внушаемость младших школьников, подражание, низкую самооценку, слабое состояние здоровья, негативные эмоциональные состояния (страх, тревогу, грусть, обиду, напряженность), высокую возбудимость, слабую успеваемость, излишнюю ранимость, эгоизм, скрытность, физические, речевые дефекты (заикание, невыговаривание отдельных звуков, ДЦП и т.д.), отсутствие навыка общения с окружающими, неадекватное осознание своего положения в группе сверстников.

Нами был проведен опрос учителей начальных классов и воспитателей учреждений общего среднего образования (гимназий № 2, 3 города Витебска) в количестве 40 человек, о том, какая из вышеперечисленных групп негативных факторов социальной среды оказывает наибольшее воздействие на нравственное развитие младших школьников. Большинство респондентов (75%) выбрали ответ «негативные факторы содержательного наполнения свободного времени», 20% – «личностные факторы», 5% затруднились однозначно ответить на поставленный вопрос.

Заключение. Данные опроса свидетельствуют о необходимости более внимательного отношения как педагогов, так и родителей к организации досуговой деятельности учащихся, а также обеспечения личностно-ориентированного подхода при построении образовательного процесса на I ступени общего среднего образования.

Список литературы

1. Богущая, Т.В. Компенсация негативных влияний микросреды на младших школьников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Богущая. – Барнаул, 2001. – 240 л.
2. Прокопьев, И.П. Проблема отрицательных влияний в воспитании / И.П. Прокопьев. – Курск : Изд-во Курского пединститута, 1974. – С. 102–129.

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Н.И. Матвеева

ГУО «Бабиничская СШ Витебского района»

Рубинштейн Л.С. отмечает, что начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает только тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс, он всегда направлен на разрешение какой-то задачи [1]. Для создания мотивации учитель вводит учащихся в ситуацию противоречия между «знанием и незнанием».

Курс математики своей строгостью и логической последовательностью создаёт большие возможности для проблемного обучения. Отдельные темы курса настолько связаны между собой, что осознанное овладение одной из них создаёт условия для предвидения проблем, которые возникнут при изучении последующих тем.

Основой проблемного обучения на уроках математики является знакомство учащихся с новыми математическими фактами путём создания проблемных ситуаций, способствующих выдвижению гипотезы и с последующим поиском доказательства справедливости выдвинутого предположения.

Цель нашего исследования – создание проблемных ситуаций на уроках математики в начальных классах.

Материал и методы. Материалом для исследования послужил учебный процесс на уроках математики в начальных классах Бабиничской средней школы Витебского района. Базой

для исследования выступали учащиеся 2-4 классов в количестве 55 человек. В исследовании использовались методы анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Предлагаем следующие варианты создания проблемных ситуаций на уроках математики. Например, на уроке по теме «Деление с остатком» в третьем классе в последнем задании устного счёта детям предлагается заполнить таблицу:

Делимое	36	54	-	15
Делитель	-	6	2	2
Частное	4	-	18	-

Первые три клеточки таблицы заполняются быстро, не вызывая затруднений. Последнее задание вызвало вначале замешательство, а затем недоумение: «не делится», «в примере ошибка»... На уроке создана такая ситуация, когда имеющихся у учащихся знаний явно недостаточно для выполнения предложенного задания, ученикам предоставлена возможность осознать этот факт, а учителю сформулировать цели и тему предстоящего урока. Методическая ценность рассмотренного приёма в том, что предложенное задание явилось связующим звеном между двумя этапами урока. К работе по таблице мы вернёмся на этапе, где делается вывод по нему.

Аналогичная работа может быть проведена на этапе актуализации. На уроке по ознакомлению с письменным приёмом деления многозначного числа на однозначное. Предлагаю следующее задание:

Выполнить деление устно:

1. $56\,000 : 8$
2. $282 : 2$
3. $867 : 3$

Первые два задания не вызывают затруднений, третье задание для устного выполнения посильно не всем. Учащиеся поставлены в условия, где они ощущают недостаток имеющихся знаний для выполнения вычислительной операции. Этап актуализации знаний явился отправным пунктом для создания такой ситуации, осознание которой учащимися позволит учителю сформулировать тему, нацелить класс на работу на уроке.

Предлагаю учащимся выполнить устно деление, доказать правильность полученного результата, сделав проверку умножением:

1. $81 : 9$
2. $88 : 22$
3. $17 : 0$

Выполняя третье задание учащиеся в частном предлагают числа: 17, 0. Проверка показывает, что ни одно из названных чисел при умножении на 0 не даёт в произведении 17. Возникает проблема поиска такого числа, которое бы при умножении на 0 дало в результате 17, оказывается, что такого числа нет: произведение всегда равно 0. Делается вывод о невозможности деления на 0.

Работа с любой текстовой задачей ставит ученика перед определёнными трудностями, требующими значительных умственных усилий.

В данной ситуации каждый ученик выступает в роле исследователя, каждому предоставлено право выдвинуть свою гипотезу в решении проблемы и попытаться доказать её состоятельность. Проблемность при обучении математике возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, искусственно подбираемых ситуаций.

Заключение. Таким образом, создание проблемных ситуаций на уроках математики не только формирует систему математических знаний, умений и навыков, которые предусмотрены программой, но и самым естественным образом развивает у школьников творческую активность. Ситуация затруднения приводит к пониманию учащимися недостаточности имеющихся у них знаний, что в свою очередь вызывает интерес к познанию и даёт установку на приобретение новых знаний [2, 232]. Нельзя заставлять ребёнка слепо штудировать предмет, необходимо давать ему возможность экспериментировать, не бояться ошибок, воспитывать у учащихся смелость быть не согласным с учителем. Нами установлено, что при разрешении проблемной ситуации дети усваивают новое, как «открытие ещё чего-то неизвестного».

Список литературы

1. Онлайн библиотека // <http://www.koob.ru>
2. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. / Под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: НГТУ, 2010 – 298 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А.А. Рожкова

ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района»

В период стремительного научно-технического прогресса математические знания становятся обязательным элементом общей культуры человека. Изучение математики способствует воспитанию трудолюбия, честности, дисциплинированности. Приобретаемые навыки мыслительной деятельности, готовность к упорному труду и преодолению трудностей пригодятся детям в будущем независимо от того, какую профессию они выберут.

Кандидат педагогических наук Н.И. Запрудский отмечает, что в последнее время «учителя жалуются, что школьники не хотят и не любят учиться ...» [2, 6].

Если несколько лет назад, по нашим наблюдениям, для детей математика была одним из самых любимых уроков, то в последние 2-3 года этот интерес угас. В классах мало «чистых математиков», детей с развитым логическим мышлением, которым важен и интересен сам процесс решения задач, уравнений, числовых выражений.

Результаты наблюдений за учащимися, анализ их достижений по предмету «Математика» ставят учителя перед решением проблемы, что нужно сделать, чтобы повысить интерес к предмету, уровень мотивации и качество математических знаний, умений и навыков.

Цель исследования: определить форму повышения как качества знаний, так и мотивацию на уроках математики в начальных классах.

Материал и методы. Материалом для исследования является учебная деятельность учащихся начальной классов Октябрьской средней школы Витебского района. В эксперименте принимали участие ученики 2–4 классов в количестве 75 человек. В исследовании использовались методы анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта и диагностики.

Результаты и обсуждение. Наиболее предпочтительной формой организации познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, на наш взгляд, выступает дидактическая игра. Игра – наиболее близкая ребёнку деятельность. «Она требует активной умственной работы, создаёт атмосферу общей увлечённости, расширяет границы творчества. Игры создают положительный эмоциональный фон, который способствует более активному познанию, в частности учению» [1, 5].

Игру очень высоко ценил К.Д. Ушинский. Он писал, что в игре «формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце, и его воля ... но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу» [3, 283].

«И наконец, игра – хороший способ сделать познание интересным, непринуждённым, увлекательным процессом. Играя, ребёнок радостно и счастливо проживает значимый момент жизни» [1, 6].

Нами установлено, что внедрение дидактических игр приносит наилучший результат на таком этапе урока, как устный счёт. Мы предлагаем следующую *классификацию* дидактических игр на этом этапе урока. Ведущий принцип классификации, на наш взгляд, – *основные знания, умения и навыки*, которые учащиеся должны усвоить по программе.

Так во время проведения *устного счёта* можно использовать игры, которые направлены на усвоение знаний и формирование умений и навыков:

1. Знание нумерации чисел. Например, в теме «Нумерация чисел» для усвоения порядка следования чисел при счёте, порядковых и количественных отношений между смежными числами можно использовать игры: а) «Считай дальше с любого числа». Эта игра поможет избавиться от ошибки, когда ученик называет число с переходом через круглый десяток, например, 58, 59, 60 (а не пятьдесят десять); б) «Назови соседей числа». Эта игра даёт возможность каждое число первой сотни рассматривать не изолированно, а в связи с предыдущим и последующим числом. Содержание игры: учитель бросает мяч то одному, то другому участнику игры, а те, возвращая мяч, отвечают на вопрос учителя. Бросая мяч, учитель называет какое-либо число, например 41, играющий должен назвать смежные числа – 40 и 42 (обязательно сначала меньшее, потом большее); в) «Молчанка»; г) «Лишнее число»; д) «Кто быстрее сосчитает?»

2. Знание разрядного состава чисел. Например, игры «Числа в домике», «Угадай число», «Смекни-ка!», «Гном».

3. Знание таблицы сложения и соответствующих случаев вычитания. Например, игры «Незадачливый математик», «Лучший счётчик», «Математические шифровки», «Лесенка», «Быстрый счёт».

4. Знание таблицы умножения. Например, игры «Не скажу», «Таблицу знаю!», «Найди закономерность», «Шифровальщики», «Эстафета», «Весёлый мяч», «Учитель – ученик».

5. Отработка вычислительных навыков по темам «Сложение и вычитание», «Умножение и деление». Для закрепления вычислительных приёмов и отработки вычислительных навыков положительный результат дают игры «Шифровальщики», «Математические ручейки», «Освободи птичку», «Фокусник», «Лучший лодочник», «У кого больше?».

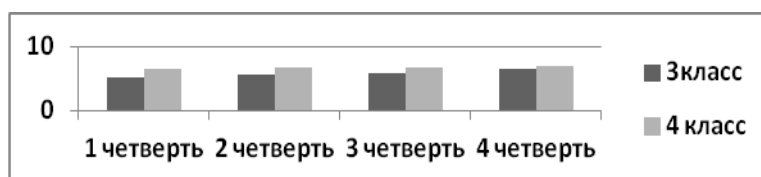
6. Умение решать текстовые задачи. Детям интересны весёлые задачи: задачи-шутки и задачи-стихи. Их можно использовать при изучении табличных случаев сложения и умножения для активизации познавательной деятельности.

Заключение. Оценка эффективности использования дидактических игр на уроке математики проводилась согласно следующим *критериям и показателям*: а) интерес учащихся к изучению предмета «Математика»; б) полнота и глубина знаний – средний балл по предмету «Математика» за два года.

Наши наблюдения за учащимися в течение года показали, что их интерес к предмету, а также мотивация повысились. Об этом свидетельствовали высказывания детей, например: «Ура! Сейчас будет математика!», «Как жалко, что урок закончился», «Что уже конец урока, так быстро?». Проведенная нами диагностика «Рейтинг учебных предметов» подтвердила результаты наблюдений. Если в начале учебного года предмет «Математика» поставили на 1-3 место только 5 учащихся, то в конце года таких выборов стало больше: 1 место – 4 человека, 2 место – 3 человека, 3 место – 5 человек.

Благодаря использованию дидактических игр средний балл по предмету, как видно на диаграмме (Приложение 1), увеличился.

Приложение 1



Список литературы

1. Бесова, М.А. Познавательные игры младших школьников: методика, технологии и практика / М. А. Бесова. – Мн.: «ИВЦ Минфина», 2005. – 196 с.
2. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии – 2 / Н.И. Запрудский. – Мн.: Сэр – Вит, 2010. – 256 с.
3. Ильина, Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ**

*О.П. Бугаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Становление социально-ориентированной рыночной экономики в Республике Беларусь невозможно без кардинальных изменений в экономическом образовании, первоочередная задача которого – подготовка детей к жизни в современных условиях [1].

Поскольку одним из ведущих преобразований последних десятилетий в мировом образовательном пространстве становятся инклюзивные процессы, конечной целью которых является представление равных возможностей для качественного образования и социализации всех без исключения членов общества, то проблема формирования экономических знаний и навыков актуальна и для тех, кто имеет отклонения в развитии.

Немаловажным является и тот факт, что в настоящее время на государственном уровне особое внимание уделяется информатизации образования – широкому применению в образовании информационно-коммуникационных технологий в целях повышения эффективности обучения, а также непосредственной подготовки выпускников к жизни в условиях информационного общества [2, 3].

Цель исследования – определение возможности формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью экономических знаний и умений на уроках математики посредством обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики».

Материал и методы. Целенаправленное изучение уровня сформированности экономических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и ГУО «Вороновская средняя школа Витебского района». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 учащихся с диагнозом F70 по МКБ-10, обучающихся по программе первого отделения вспомогательной школы: 9^А и 9 класс интегрированного обучения (экспериментальная группа) и 10^А (контрольная группа).

Для достижения цели исследования нами использовались методы, относящиеся к теоретическому (изучение дидактических и деловых игр с элементами экономического содержания; проблемно-поисковые дидактические методы) и экспериментально-эмпирическому (формирующий, констатирующий эксперименты; разработка компьютерных программ с элементами экономики, количественный и качественный анализ полученных фактических данных; математические и статистические методы обработки данных исследования (G критерий знаков, T – критерий Вилкоксона) уровням.

Результаты и их обсуждение. В рамках эксперимента нами была разработана обучающая компьютерная программа «Экономическое воспитание на уроках математики», включающая 38 заданий, основу которых составляют задачи, примеры, дидактические игры, загадки, пословицы, стихи с экономическим содержанием. Созданный программный продукт аккумулирует в себе дидактический и методический материал, актуальность и правильность информационного наполнения которого основаны на требованиях образовательного стандарта.

Апробация программы осуществлялась в рамках формирующего эксперимента, который включал четыре этапа: 1) предварительно-диагностического (изучение и уточнение особенностей формирования экономических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью); 2) коррекционно-развивающего (проведение уроков математики с использованием обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики»); 3) итогово-диагностического (изучение сформированности экономических знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью); 4) заключительно-обобщающего (систематизация полученных данных, качественно-количественная обработка результатов исследования, формулирование выводов).

Предварительно-диагностический этап исследования подтвердил результаты ранее проведенного констатирующего эксперимента – у учащихся с интеллектуальной недостаточностью низкий уровень сформированности экономических знаний и умений. Они не используют эко-

номические знания в быту, не дифференцируют основные экономические понятия и не соотносят их с конкретной деятельностью людей, допускают ошибки при употреблении экономических понятий в собственной речи, что свидетельствует о «размытости» экономических знаний, отсутствии их чёткой структуры.

Например, при определении понятия «экономить – это ...» 90% детей не смогли дать верного определения. Были получены следующие ответы: «экономить воду» (Денис Б.); «свет экономить» (Наташа М.); «экономить воду, свет, газ» (Никита Г.); «не платить за свет, за газ, за квартиру» (Саша Ш.).

Наибольшие затруднения вызвал вопрос: «Как узнать, сколько нужно заплатить за воду денег? Где нужно платить за воду?». 95% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не смогли ответить верно. Лишь 1 респондент данной категории, не совсем точно, но смог объяснить, как и где платить за израсходованную воду. Это свидетельствует о том, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью практически отсутствуют экономические навыки и умения, необходимые в быту, слабо развита ориентировка в хозяйственно-бытовых и хозяйственно-денежных вопросах.

На итогово-диагностическом этапе был проведён качественный и количественный анализ сформированности экономических знаний и умений учащихся ЭГ и КГ. Например, при определении понятия «экономить – это...», были получены следующие результаты ЭГ: «с пользой использовать воду и свет» (Наташа М.); «с умом расходовать деньги, свет, электричество» (Денис Б.). Ответы КГ: «ничего не тратить» (Сергей К.); «не платить за свет, за газ, за квартиру» (Оксана К.). Как видно из приведённых примеров, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью ЭГ старались давать определение с использованием экономической терминологии: польза, выгода, расход, а опрошенные КГ практически не ориентировались в экономической сути вопроса.

На вопрос: «Как узнать, сколько нужно заплатить денег за воду? Где нужно платить за воду?», опрошенные ЭГ без труда отвечали, где можно увидеть, сколько воды израсходовано, но не всем удалось правильно объяснить, как снять показания счётчика. Результаты ответов ЭГ по сравнению с результатами КГ после формирующего эксперимента улучшились на 25%.

Опираясь на результаты проведённой работы, нами сделаны следующие выводы: экономические знания и умения учащихся с интеллектуальной недостаточностью находятся на уровне детского восприятия этой сферы жизни общества и основываются на информации, распространяющейся знакомыми людьми и родителями; после выполнения учащимися с интеллектуальной недостаточностью заданий, включённых в обучающую компьютерную программу «Экономическое воспитание на уроках математики», уровень экономических знаний и умений ЭГ повысился, что свидетельствует о возможности формирования экономических знаний и умений учащихся данной категории.

Заключение. Исследование показало, что использование обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики» помогает организовать более эффективную работу по формированию экономических знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы:

1. Сусько, Н.В. Экономическое образование как средство подготовки старшеклассников к самостоятельной жизни / Н. В. Сусько // Сацьяльна-педагагічная работа. – 2008. – №11. – С. 28-31.
2. Абрамов, Л. И. Информатизация образовательного пространства в школе / Л. И. Абрамов // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – №8. – С. 15-20.
3. Гордейко, В. В. Проблема разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В. В. Гордейко // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – №1. – С. 32-35.

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-АССИСТЕНТА, СОПРОВОЖДАЮЩЕГО РЕБЕНКА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

И.В. Ковалец

Минск, Национальный институт образования

Дети с аутистическими нарушениями нуждаются в постоянном психолого-педагогическом индивидуальном сопровождении ассистентом, который знает трудности данной категории детей и сумеет своевременно поддержать и оказать адресную, адекватную помощь конкретному ребенку. Сопровождение в процессе обучения способствует наиболее качественному формированию способов коммуникации и учебных навыков, помогает обеспечить

более эффективное включение детей с аутистическими нарушениями в социум. Однако в настоящее время отсутствуют научно обоснованные материалы по определению структуры и содержания, а также порядка оказания услуг, квалификационные характеристики и функциональные обязанности ассистента по психолого-педагогическому сопровождению детей с аутистическими нарушениями в образовательном процессе, что определяет необходимость и актуальность подобных разработок.

Целью проведенного в Национальном институте образования научного исследования стала разработка научно-методического обеспечения образовательного процесса с детьми, имеющими аутистические нарушения. Одной из *задач* данного исследования является научное обоснование и разработка проекта квалификационной характеристики и функциональных обязанностей ассистента, сопровождающего ребенка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе.

Материал и методы. В исследовании применялись следующие методы научного поиска: теоретический анализ, изучение методик коррекционной помощи для этой категории лиц в Республике Беларусь, странах ближнего и дальнего зарубежья (Россия, Украина, Польша, Израиль, Швеция, США), наблюдение, изучение опыта, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Целенаправленное исследование показало, что в качестве цели деятельности персонального педагога-ассистента ребенка с аутистическими нарушениями можно рассматривать его содействие полноценной реализации потенциала ребенка посредством включения того в образовательный процесс через оказание организующей и направляющей помощи; сопровождение ребенка в учреждении образования, способствующее его коммуникации и адаптации к коллективу сверстников и взрослых; подготовка к дальнейшей возможной самостоятельной активности и реализации себя в образовательной деятельности без сопровождающего лица (в зависимости от возможностей ребенка).

В качестве *направлений деятельности* персонального педагога-ассистента предложены следующие:

- до начала учебного года педагог-ассистент знакомится с ребенком и его семьей, формирует доверительные и эмоционально положительные отношения с сопровождаемым ребенком;
- встречает ребенка утром в учреждении образования и сопровождает его на всех уроках и переменах, вплоть до окончания уроков в соответствии с ежедневным расписанием;
- оказывает ребенку ежедневную помощь в соблюдении школьного режима дня и распорядка, сопровождает его в различных помещениях учреждения образования (кабинет, столовая, зал физкультуры, туалет и др.);
- отслеживает эмоциональное и физическое состояние ребенка в процессе нахождения его в учреждении образования: *эмоциональное* – предупреждает нервные срывы, успокаивает, снижает тревожность посредством разъяснения непонятных ребенку действий, вопросов, событий, посредством чередования времени труда и отдыха; *физическое* – предупреждает переутомление, следит за режимом рационального отдыха, за своевременным приемом пищи, своевременностью посещений туалета;
- оказывает ежедневную помощь на уроках (занятиях) – координирует общую учебную деятельность ребенка, подсказывая, что и в какой последовательности выполнять на уроке; дозирует учебную нагрузку, а в случае заметного переутомления выводит его из класса для отдыха; сидя рядом с ним (но не за партой), оказывает наводящую и поддерживающую помощь - направляет или указывает своей рукой, какое задание нужно выполнить в соответствии с инструкцией педагога класса, какой взять предмет и так далее; повторяет задание, данное учителем всему классу, адресуя его непосредственно ребенку с аутизмом;
- отслеживает поведенческие реакции сопровождаемого ребенка для предупреждения вспышек негативизма или агрессии, учит ребенка уходить от конфликтов и выстраивать положительные взаимоотношения с детьми и взрослыми, объясняет ему особенности поведения других детей и взрослых и правила его собственного поведения;
- отслеживает и содействует организации адаптивно-адаптирующей среды в учреждении образования, где будет учиться сопровождаемый ребенок;
- разрабатывает в начале года программу сопровождения ребенка, корректирует ее с учетом достижений и проблем сопровождаемого;
- ведет дневник сопровождения, в котором фиксирует динамику развития ребенка и оценивает результаты своей деятельности;
- обсуждает с учителем класса, в котором учится ребенок, цели и задачи своей работы, пра-

вила выстраивания наиболее качественного взаимодействия в системе «ребенок-ассистент-учитель» с учетом личностных особенностей ребенка с аутизмом (профилактику возможных вспышек негативизма у ребенка как реакцию на переутомление; возможность уходов с урока и возвращения на урок по необходимости; специфику индивидуальных поведенческих реакций ребенка: возможности его отсроченных реакций на вопросы педагога, эхолалии и др.);

- проводит раз в полгода информационно-разъяснительную работу с педагогическим коллективом учреждения образования, знакомя их с личностными особенностями сопровождаемого им ребенка, со спецификой работы с ним, его достижениями за прошедший период;
- разрабатывает для педагогов и иного персонала учреждения образования памятку единых требований к сопровождаемому ребенку, исходя из его личностных особенностей;
- инициирует, при необходимости, оказание коррекционной помощи ребенку другими специалистами (педагогами, психологами, учителями-дефектологами, логопедами), обеспечивает преемственность работы и взаимодействие разных специалистов через ведение дневниковых записей посещения этих специалистов (у какого специалиста был, какие проблемы решались, каков результат, рекомендации на будущее);
- создает положительную атмосферу принятия сопровождаемого ребенка другими детьми класса (группы);
- рассказывает родителям сопровождаемого ребенка о его достижениях и трудностях в течение дня, отвечает на их вопросы;
- проводит информационно-разъяснительные встречи с родителями других детей класса (группы) учреждения образования;
- пропагандирует милосердное и гуманное отношение общества к лицам с аутистическими нарушениями через средства массовой информации и другими формами работы.

При этом в качестве *квалификационных требований* определены следующие: образование среднее специальное (высшее) и специальная подготовка по программе «Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями» без предъявления требований к стажу работы.

Обсуждение данных разработок в ходе круглого стола и анализ результатов анкетирования 74 респондентов (Брест, Гродно, Минск) способствовали уточнению предложенного содержания квалификационной характеристики и функциональных обязанностей педагога-ассистента, сопровождающего ребенка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе, позволили скорректировать направления и получить доказательные результаты.

Заключение. Отметим, что профессия «педагог-ассистент», прежде всего, предполагает желание помогать. При работе с детьми с аутистическими нарушениями необходимо безусловное их принятие. Персональному ассистенту важно хорошо владеть методиками работы с такими детьми, методиками индивидуального планирования учебного процесса, ему необходимы познания в области коррекционной педагогики. Должность «персональный педагог-ассистент» рекомендуется вводить из расчета *одна единица* на каждого обучающегося с аутистическими нарушениями, нуждающегося в ассистенте, на необходимый для адаптации период.

Список литературы

1. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. - М.Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
2. Справочник тьютора / Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / Авторы-составители Волошина А.С., Карнаухова О.С., Корневский А.В., Никитаева А.Ю. – Ростов н/Д: НМИЦ «Логос», 2010. – 64 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

С.В. Лауткина

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В настоящее время в Беларуси осуществляется переход от интегрированного к инклюзивному (включенному) образованию, что представлено: в Государственной программе развития специального образования Республики Беларусь на 2012-2015 годы; в дополнениях и изменениях в Кодекс об образовании в Республике Беларусь (определено понятие «инклюзивное образование», инклюзивное образование представлено в качестве одного из основных направлений государственной политики в сфере образования и др.); в проекте «Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь» и др.

Современное понимание инклюзивного образования состоит в том, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Следовательно, проблема организации и обучения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с особенностями психофизического развития (ОПФР), в условиях образовательной инклюзии переходит из теоретической сферы в практико-ориентированную. Сопровождение таких детей, кроме традиционной команды специалистов (педагог класса (группы), учитель-дефектолог, педагог-психолог и др.), может осуществлять педагог – ассистент (тьютор). Вопросы деятельности тьюторов, проблемы в осуществлении тьюторского сопровождения «особых» детей весьма актуальны и своевременны. В связи с этим *цель исследования* – проанализировать вопросы деятельности тьюторов и организации тьюторского сопровождения детей с ОПФР в условиях образовательной инклюзии.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (обобщение передового педагогического и психологического опыта).

Результаты и их обсуждение. Понятие тьюторства пришло к нам из Великобритании, где *тьюторство* – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В Великобритании тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а после помогает ему вести проекты в вузе.

Тьюторство – практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей: личный потенциал, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности.

Тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребёнка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями. Тьютор или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения, выступает в роли проводника ребёнка в образовательное пространство учреждения образования.

Т.М. Ковалева выделяет в тьюторстве 3 составляющие: 1) *поддержка* (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем); 2) *сопровождение* (реализация индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ); 3) *фасилитация* (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения) [1]. Основным принципом работы тьютора – *принцип индивидуализации*, т.е. тьютор сопровождает построение индивидуального образовательного маршрута, в том числе маршрута ребёнка с ОПФР.

По мнению И.В. Карпенковой в таких условиях тьютор выполняет три организационные задачи [2].

1) *Тьютор – персональный сопровождающий ученика с ОПФР.* На сегодняшний день наиболее реалистичной является ситуация, когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области нарушения развития детей, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая учителю приспособиться к нуждам ученика с ОПФР, не снижая при этом качества образования всего класса.

2) *Тьютор – помощник учителя.* В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах.

3) *Тьютор – второй учитель в классе.* Такой подход распространен в американских школах. В силу того, что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где занимается ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития – в большей степени.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОПФР в среду школы. Для реализации этой цели необходимо решение ряда задач.

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

2. Социализация – включение ребенка в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирования положительных межличностных отношений в коллективе.

3. Помощь в усвоении соответствующих общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении. При необходимости адаптация программы и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности.

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

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

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

Заключение. Таким образом, институт тьюторства способствует созданию благоприятной атмосферы, оказанию методической поддержки педагогам в выстраивании отношений с коллегами, родителями, учащимися, формированию профессиональных умений и навыков, повышению педагогического мастерства. Тьюторы очень востребованы в тех учреждениях инклюзивного образования, где уделяется большое внимание раскрытию кадрового потенциала, разработке индивидуальных траекторий обучения и воспитания «особых» детей с целью повышения не только качества их образования, но и максимального развития таких детей.

Список литературы

1. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. Технологии открытого образования / Т.М. Ковалева. – М.: АПКИПРО, 2002. – 167 с.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития / И.В. Карпенкова. – М.: Теревинф, 2010. – 212 с.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В.И. Радионова

Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

Актуальность работы видится в определении механизмов построения коррекционно-образовательной работы, способствующей формированию доступной относительно самостоятельной жизнедеятельности данной категории детей.

Цель исследования – анализ содержания индивидуальной программы обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Материалы были обсуждены в ГУО «Гомельский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» на областном семинаре-практикуме «Реализация коррекционного компонента в работе с учащимися учреждений общего среднего образования» (январь, 2015 г.), используются в практике коррекционно-образовательной работы с детьми.

Используемые методы: теоретическое исследование, педагогический эксперимент по индивидуализации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на компетентностной основе, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. В рамках научного исследования «Индивидуализация обучения на компетентностной основе детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью» определялись особенности содержания индивидуальной программы. К ним относятся: компетентностная основа содержания, учитывающая ключевые образовательные компетенции (ценностно-ориентационную, личностную, коммуникативную), возможности учащихся, их ведущие сенсорные системы, материалы обучения межпредметного содержания, оказание индивидуальной помощи в формировании способов практической деятельности.

Многообразие психофизических нарушений у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью выдвигает на первый план востребованность моделирования индивидуальных программ обучения таких детей. В программах определяется стратегия совместных действий педагога, ученика, родителей, отслеживается ближайшая перспектива развития конкретного учащегося в процессе практико-ориентированной деятельности. Признается приоритетность социального развития перед когнитивным у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [1].

Осуществляется проектирование педагогической деятельности по выявлению особенностей развития, сильных сторон учащихся и по формированию продуктивной системы действий на жизненно значимом материале межпредметного содержания учебных предметов «Элементы арифметики», «Элементы грамоты и развития речи» и «Ориентировка в окружающем».

Пояснительная записка программы раскрывает возможность ее создания на компетентностной основе, условия ее реализации. Формулировки задач раскрывают осмысление особенностей учащегося и выбор на этой основе перспективных направлений коррекционно-образовательной работы.

Особенностью психолого-педагогической характеристики учащегося является учет уровня социально-средовой адаптации, выявленных ведущих сенсорных систем, возможностей ребенка в обучении. Эти данные служат обоснованием направлений коррекционной работы. Они ориентируют на формирование умений, знаний, способов практической деятельности, на освоение навыков социального поведения, расширение средств продуктивного общения на основе использования различных форм коммуникации. Отмечается уровень сформированности рассматриваемых компетенций. Характеристика ориентирует на учет положительных возможностей учащегося в коррекционно-образовательном процессе.

В процессе ориентировочно-целевой деятельности определяются цели и задачи обучения. Педагогическими условиями являются: применение адекватных способов коммуникации (вербальной и невербальной); использование методов и приемов обучения, включающих учащихся во взаимодействие; освоение учащимися умений, знаний, способов практической деятельности и использование их в жизненных ситуациях; пролонгированность обучения в условиях семьи.

Учебно-методическое обеспечение программы содержит рекомендации по решению поставленных задач в пределах каждой компетенции, что предполагает использование методов и приемов с учетом ведущих сенсорных систем. Определяется содержание индивидуальных программ с учетом необходимости формирования ключевых образовательных компетенций [2].

К содержанию индивидуальной программы по формированию ценностно-ориентационной компетенции предъявляются следующие требования. Оно должно формировать относительно устойчивые отношения и представления, необходимые для жизнедеятельности учащихся. У детей формируется направленность на осуществление социально одобряемых действий, понимание значимости, ценности событийных действий и социального взаимодействия.

При формировании личностной компетенции содержание программы обеспечивает освоение способов личностного и социального развития. Формируются умения заботиться о своем здоровье, соблюдать правила здорового образа жизни, экологическая культура, вырабатываются умения соблюдать правила безопасной жизнедеятельности, следовать правилам поведения в социуме.

Содержание индивидуальной программы по формированию коммуникативной компетенции направлено на развитие способов взаимодействия с окружающими, умения пользоваться вербальными и невербальными средствами общения для выполнения различных социальных ролей. Устанавливаются: объект, предмет, содержание, способы коммуникации; определяются типовые ситуации, вытекающие из жизненных потребностей, их социальной востребованности.

Особенностью является *индивидуальное содержание обучения*, актуальное для каждого ученика, для его будущей относительно самостоятельной, доступной жизнедеятельности, которое реализуется на уроках, занятиях и закрепляется в условиях семьи. Выбирается объем отрабатываемых практических действий. Содержание типовых программ адаптируется, трансформируется и преобразовывается на компетентностной основе, переводится в умения, знания, способы практической деятельности применительно к жизненным ситуациям. Обучение ориентировано не на овладение набором сведений, а на успешность деятельности в реальной жизни. Выбор методов и приемов обучения определяется ведущими сенсорными системами ученика. Уточняются виды педагогической помощи педагога.

Эффективность учета особенностей содержания индивидуальной программы обеспечивается: формированием ключевых образовательных компетенций; комплексностью коррекционной работы, позволяющей включать в нее педагогов, воспитателей и родителей; системностью индивидуализации, которая достигается на коррекционных занятиях и продолжается на уроках по общеобразовательным предметам и в условиях семейного воспитания; пролонгированностью процесса.

Педагогическими условиями являются: применение адекватных способов коммуникации (вербальной и невербальной); использование методов и приемов обучения, включающих учащихся во взаимодействие; освоение учащимися умений, знаний, способов практической дея-

тельности и использование их в жизненных ситуациях; пролонгированность обучения в условиях семьи.

Заключение. Ценность научно-практической деятельности заключалась в том, что она способствовала внутреннему учебному приращению в развитии ученика, что находит выражение в изменении опыта и эмоционального состояния. Учет особенностей содержания программы, формирование ключевых компетенций способствовало повышению самостоятельности и активности каждого учащегося, развитию способности социального взаимодействия с другими людьми, расширению его социального опыта.

Список литературы

1. Сковцова, В.О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В.О. Сковцова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 160 с. – (Специальная психология).
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

Е.Ф. Сивашинская
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Для современного этапа процесса сближения специального и основного образования характерно развитие образовательной инклюзии отдельных категорий детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в систему основного образования. К таковым в частности относятся дети с синдромом Аспергера (СА) и некоторыми другими нарушениями аутистического спектра (НАС). Для данной группы детей существует опасность осуществления формальной (стихийной) образовательной инклюзии, так как они обычно овладевают образовательной программой общего среднего образования, не включающей блок необходимых для них коррекционных занятий. Кроме того, приходится констатировать, что большинство педагогов поверхностно знакомы с проблемой НАС, не владеют специальными методами обучения и воспитания детей с указанными нарушениями, не подготовлены к созданию подходящей для них образовательной среды.

Вышесказанное актуализирует проблему повышения профессиональной компетентности педагогов учреждений общего среднего образования в области инклюзивного образования учащихся с НАС. В соответствии с этим, цель статьи – раскрыть особенности образовательной инклюзии детей с синдромом Аспергера.

Материал и методы. Материалом послужили научные труды зарубежных и отечественных исследователей по проблеме нарушений аутистического спектра, образования детей с НАС и СА, а также соответствующая образовательная практика. Основные методы исследования: теоретический анализ, наблюдение, обобщение педагогического опыта, рефлексия.

Результаты и их обсуждение. Согласно критериям ВОЗ, включенным в 10-е издание МКБ (1992), синдром Аспергера – общее нарушение развития, которое относится к НАС и включает нарушения в социализации, коммуникации, сенсорном восприятии, когнитивные и иные особенности. Наряду с достаточно высоким уровнем развития когнитивных способностей и умений и обычно хорошо развитой вербальной коммуникацией, детям с СА свойственна «триада нарушений» (Л. Уинг) в сфере социального взаимодействия, коммуникации и воображения. Указанные особенности сопровождаются ограниченным репертуаром поведения [1]. На основе анализа научных работ зарубежных ученых (О.С. Никольская, Т. Питерс, Л. Уинг, Т. Этвуд и др.), опыта работы специалистов и педагогов, в том числе автора статьи, были определены характерные особенности детей с СА: социальная наивность, эгоцентризм; средний или выше среднего уровень интеллекта; ограниченные интересы в той или иной области знания; приверженность к специфическим, нефункциональным ритуалам и установившемуся заведенному порядку; формальность, замысловатость речи, ограниченность ее темами, представляющими личный интерес; вербальные стереотипы; несоблюдение правил диалога, отсутствие эмоциональной взаимности, понимания чувств другого человека; неспособность взаимодействовать со сверстниками, устанавливать дружеские отношения; отставание развития моторики, моторные стереотипы, нередко двигательная расторможенность (гиперактивность) и др.

Установлено, что многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с СА в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. К таковым, согласно Т. Этвуду,

относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, низкая центральная когерентность, визуальное мышление [2]. В образовании таким детям требуется подход, который адаптирован именно к лицам с НАС. По утверждению Л. Уинг, все они нуждаются в организованном структурированном образовательном пространстве, при этом цели и результаты образования варьируются.

Исследователи рассматриваемой проблемы пришли к выводу, что постоянное индивидуальное обучение на дому не подходит учащимся с НАС, так как дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации [3]. Отрицательное влияние на социальное развитие ребенка с НАС оказывает и его пребывание только в образовательной среде, специально приспособленной для детей с аутистическими нарушениями, и исключительно среди них, так как он не имеет возможности следовать образцам адекватного социального поведения типично развивающихся детей.

Практика обучения и воспитания детей с НАС позволяет сделать вывод о том, что наиболее перспективной формой их обучения является постепенная, индивидуально дозированная и сопровождаемая специалистами инклюзия в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые со способностью к обучению самих детей с НАС [3]. Это может быть как инклюзивный класс учреждения общего среднего образования, так и иные варианты, предлагаемые в рамках основного или специального образования. Примером эффективной формы образовательной инклюзии детей с СА является комбинированная форма обучения на дому, которая реализуется в настоящее время в отдельных учреждениях общего среднего образования Беларуси. В данном случае уроки с особым учеником проводятся в условиях семьи и в условиях школы (учебный класс или индивидуальные занятия с учителем).

Следует подчеркнуть, что инклюзивное образование учащихся с НАС в учреждениях общего среднего образования предполагает их обязательное психолого-педагогическое сопровождение. В предлагаемой им образовательной программе необходим коррекционный блок в соответствии с их особенностями. И, следовательно, показаны индивидуальные и групповые занятия с педагогом-психологом, а также при необходимости с учителем-дефектологом. Эти дети нуждаются в развитии социальных, коммуникативных умений и навыков, умений проведения свободного времени, самообслуживания; в формировании алгоритма продуктивной учебной и иных видов деятельности; в коррекции внимания, исполнительской функции и др. В настоящее время данная составляющая в образовательной программе для детей с СА отсутствует, они фактически «выпадают» из системы специального образования, что ведет к формальному характеру инклюзии.

Кроме того, обучение особого ребенка в инклюзивном классе или посещение им занятий в учреждениях дополнительного образования возможно в большинстве случаев только при условии его сопровождения, например тьютором. Для учащегося с СА желательны также обучение в классе малой наполняемости, наличие индивидуального учебного плана или образовательной программы, щадящий режим пребывания в школе, индивидуализация темпа работы. Для развития и обучения детей с СА необходима образовательная среда, которая, с одной стороны, позволяет корректировать имеющиеся у них нарушения, а с другой – ориентирована на их способности и интересы.

Заключение. Таким образом, особые образовательные потребности детей с СА определяют и особенности их образовательной инклюзии. Эффективной организации процесса обучения данной категории учащихся способствуют: психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие этих детей с педагогами и иными учащимися; оказание им помощи в решении личностных, эмоциональных и иных проблем; предоставление образцов конструктивного поведения; формирование умений саморегуляции; реализация во взаимодействии с детьми позитивной модели поведения, «мягкого руководства», предоставление им в случае необходимости поддержки «исполнительного секретаря»; выявление индивидуального стиля и успешных стратегий учебной деятельности; создание индивидуализированной и вариативной образовательной среды и др.

Список литературы

1. Сивашинская, Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е.Ф. Сивашинская; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2012. – 99 с.
2. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Н.Я. Семаго [и др.]; под общ. ред. Н.Я. Семаго – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДИК В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ж.П. Чобот
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В настоящее время, когда наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Для успешного усвоения школьного курса родного языка у детей должны быть сформированы все компоненты речевой системы (звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика), где особое место занимает процесс подготовки к обучению грамоте (чтению и письму). Готовность или неготовность ребенка к началу школьного обучения во многом определяется и уровнем его речевого развития.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения грамоте. Как показывают данные ряда авторов Г.А. Каше (2006г.), Т.А. Ткаченко (2008г.) в среднем у старших дошкольников с ОНР готовность к обучению грамоте почти в два раза ниже, чем у нормально говорящих детей, т.к. речевое нарушение проявляется в значительном отклонении от нормы формирования фонетико-фонематической системы, мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма [2].

Традиционный подход к обучению грамоте в детском саду не всегда удовлетворяет современным требованиям школы, поскольку недостаточно эффективно решает проблему профилактики нарушений письменной и устной речи. Используя фонемный метод обучения, педагоги часто чувствуют себя бессильными перед стойким неуспехом некоторых детей. Эти дети с трудом усваивают навыки звуко-буквенного анализа и синтеза, для них подчас оказываются недоступными такие абстрактно-символические понятия, как «гласный звук», «твердый и мягкий согласный звук», «буква», «слог», «точка», «ударение», «схема слова, предложения» и т.д. И хотя большинство выпускников логопедических групп поступают в школу, овладев механизмом чтения, среди них уже к концу первого класса выявляется огромный процент дисграфиков и дислексиков [1].

В настоящий момент все чаще логопеды дошкольных учреждений практикуют обучение грамоте детей по альтернативным методикам. Одной из них является система обучения грамоте, разработанная Н.А. Зайцевым, (более известная как «кубики Зайцева»), позволяющая решить ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги в процессе работы. Предлагаемая система адаптирована к работе с детьми 5-6 лет с речевой патологией.

Желание специалистов использовать в работе новые технологии вызвано в первую очередь спецификой данной категории детей [3].

Цель исследования – определение возможности использования вариантов сочетания альтернативной методики с традиционными методами работы по формированию речевых навыков у детей с ОНР в процессе подготовки к обучению грамоте.

Материал и методы. В исследовании участвовало 30 испытуемых – дети дошкольного возраста воспитанники логопедических групп, посещающие дошкольные учреждения г.Витебска ГУО «Специализированный детский сад №25 «Родничок», ГУО «Ясли-сад №69». Возрастной диапазон всех обследуемых детей составил от 5 лет до 6 лет 5 месяцев. Все дети, участвовавшие в эксперименте, были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). ЭГ составили 15 детей – воспитанников дошкольного учреждения № 69, занимающиеся по методике Н.А. Зайцева. Дети в ЭГ и КГ – имеют речевые нарушения ОНР 1-3 уровня. КГ – 15 детей – воспитанники специализированного дошкольного учреждения г. Витебска № 25 «Родничок». С детьми КГ занятия проходили по традиционным методикам с включением методических рекомендаций Н. А. Зайцева по желанию педагогов (без определенной системы в работе).

Исследование состояло из следующих этапов:

- на первом этапе был проведен констатирующий эксперимент – в ходе которого были подобраны определённые задания для обследования первоначальных навыков чтения детей ЭГ и КГ;
- на втором этапе – обучающий эксперимент – по разработанной системе занятий с детьми ЭГ в течение 4 месяцев проводились занятия с использованием игровых пособий Н.А. Зайцева;

- на третьем этапе – контрольный эксперимент – обследование детей КГ и ЭГ с целью выявления уровня сформированности навыка чтения на данном этапе;

- на четвёртом этапе – сравнение результатов овладения навыками чтения детей до и после системной работы с пособиями Н.А. Зайцева у детей ЭГ, выявление насколько эффективным оказалось обучение детей с ОНР чтению по игровым пособиям Н.А. Зайцева (сравнение с результатами обследования детей КГ, с которыми подобные занятия не проводились).

Для определения успешности приобретения навыков чтения детьми ЭГ и КГ были разработаны, подобраны определённые задания с игровыми пособиями Н.А. Зайцева: кубиками, таблицами, складовыми карточками.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты дали возможность иметь сведения об индивидуальных достижениях каждого ребенка и достижениях группы детей ЭГ и КГ в целом, а также об успешности работы с использованием игровых пособий Н.А. Зайцева.

Результаты исследования представлены в таблице.

Достижения детей ЭГ и КГ (на конечном этапе исследования).

№ п/п	Достижение навыка	ЭГ	КГ
1.	Классификация звуков: гласные, согласные	15 (100%)	15(100%) (не на игровых пособиях)
2.	Классификация звуков: твердые – мягкие согласные	14(93,5%)	13(87%) не на игровых пособиях)
3.	Классификация звуков: звонкие – глухие согласные.	14(93,5%)	13(87%) (не на игровых пособиях)
4.	Чтение букв, складов, слияний.	14(93,5%)	4(27%)
5.	Нахождение заданных букв и слияний	15(100%)	3(20%)
6.	Составление (прописывание) коротких слов из кубиков, на таблицах, чтение не осознанное	3(20%)	4(27%)
7.	Составление (прописывание) коротких слов из кубиков, на таблицах, чтение осознанное	10(67%)	3(20%)
8.	Составление (прописывание) длинных слов из кубиков, на таблицах, чтение не осознанное чтение	5(33,5%)	2(13%) (с ошибками помощью взрослых)
9.	Составление (прописывание) длинных слов из кубиков, на таблицах, чтение осознанное чтение	8(53%)	2(13%)
10.	Чтение коротких слов на складовых карточках. Не осознанное чтение.	3(20%)	4(27%)
11.	Чтение коротких слов на складовых карточках. Осознанное чтение.	11(73%)	3(20%)
12.	Чтение длинных слов на складовых карточках. Не осознанное чтение.	5(33,5%)	7(47%)
13.	Чтение длинных слов на складовых карточках. Осознанное чтение.	6(40%)	-
14.	Составление (прописывание) простых предложений из кубиков, на таблицах, чтение не осознанное	7(47%)	-
15.	Составление (прописывание) простых предложений из кубиков, на таблицах, чтение не осознанное	6(40%)	-
16.	Составление (прописывание) длинных предложений из кубиков, на таблицах, чтение не осознанное	4(27%)	-
17.	Составление (прописывание) длинных предложений из кубиков, на таблицах, чтение осознанное	9(60%)	-
18.	Чтение мини-текстов. Не осознанное чтение.	4(27%)	-
19.	Чтение любых текстов. Осознанное чтение.	9(60%)	-

Исходя из полученных в результате экспериментального исследования данных, на основе научно-методических исследований авторов (Н.В. Ахмылова, В.В. Воскобович, Н.А. Зайцев и др.) по формированию речевых навыков в процессе подготовки к обучению грамоте детей с ОНР, нами была разработана и апробирована на базе ГУО «Специализированный детский сад № 25 «Родничок», ГУО «Ясли-сад № 69 г.Витебска» коррекционно-развивающая программа по подготовке к обучению грамоте детей с ОНР с использованием методики Н.А. Зайцева. Также создан банк игр с игровыми пособиями Н.А. Зайцева (кубики, таблицы, складовые карточки). Основная цель коррекционно-развивающей программы - определение возможности использо-

вания авторской методики Н.А.Зайцева и вариантов сочетания методики с традиционными методами работы по подготовке к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи.

Закключение. Подготовка к обучению грамоте с использованием альтернативных методик – это один из этапов логопедической работы, который качественно отличается от традиционной работы в детском саду, поскольку выходит за рамки программы.

Работая по данной системе, учитель-дефектолог может осуществлять процесс подготовки к обучению грамоте на материале различных лексических тем. Это способствует: расширению словарного запаса, развитию речевого дыхания, развитию фонематического слуха и формирование таких операций, как фонематический анализ и синтез, автоматизации и дифференциации звуков, профилактике дисграфии и дислексии.

Исследование показало, что на данном этапе развития дефектологических дисциплин, практического опыта работы специалистов с детьми ОНР, проблема оказания своевременной коррекции речевого развития детей по-прежнему существует. Несвоевременное оказание действенной помощи приводит к проблемам в усвоении школьной программы.

Список литературы

1. Ахмылова, Н.В. Учимся читать с удовольствием! Система быстрого обучения чтению детей 5-6 лет с речевыми нарушениями по методике Н.А. Зайцева /Н.В.Ахмылова – М., 2008.
2. В Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи /Г.А.Каше - М., 2009.
3. Резниченко, Т.С. Раннее обучение чтению детей при различных речевых нарушениях /Т.С.Резниченко //Дефектология, № 4, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Швед

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Инклюзивные процессы в социальной и образовательной практике заявлены как инновационное движение современного общества в сторону его гуманизации. Развитие инклюзивного образования – системное, эволюционное изменение всех ступеней образования и общества в целом (С.В. Алехина, 2011). В отечественной психолого-педагогической науке исследование инклюзивных процессов происходит в основном в контексте организационно-методических проблем воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития, вопросов их социализации и реабилитации (Н.Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л.М. Шипицына, Т.В. Фурьева и др.).

Основной целью инклюзивного образования является социализация и интеграция детей с особенностями психофизического развития в общество, как его полноправных членов, т.е. обеспечение их социальной включенности. Одним из важнейших условий достижения данной цели является создание благоприятных межличностных отношений между детьми с особенностями психофизического развития и их нормально развивающимися одноклассниками. Исследования отечественных и зарубежных ученых-педагогов обозначили ряд проблем, возникающих в процессе межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их сверстников в условиях интегрированного обучения. Специальное исследование межличностных отношений в классах интегрированного обучения С.А. Шапоровой показало, что дети с особенностями психофизического развития находятся в менее благоприятных условиях, чем обычные дети [1]. Х. Мюллер-Колленберг, К.Камманн отмечают, что дети с особенностями психофизического развития не принимаются сверстниками автоматически, наличие учебной дифференциации воспринимается ими с презрением или завистью [2]. Gottlieb, leyser, Mamson указывают, что в ряде случаев обучение детей с особенностями психофизического развития в классе интегрированного обучения приводит к еще большей сегрегации, чем в специальной школе [3].

Материал и методы. Для выявления особенностей межличностных отношений в классах интегрированного обучения нами было проведен констатирующий эксперимент. В качестве методов исследования использовались: стандартизированное наблюдение за процессом свободного общения учеников, наблюдение за трудовой деятельностью учеников на уроках «Технологии», во внеклассной трудовой деятельности, социометрическое и аутосоциометрическое исследование, беседа с учениками и учителями, анкетирование учителей, изучение школьной документации.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа коррекции межличностных отношений для использования в классах интегрированного обучения,

в которых обучаются дети с задержкой психического развития, предназначенная для учителей классов интегрированного обучения, педагогов, работающих в группах продленного дня классов интегрированного обучения. Объектом данной педагогической работы является трудовая деятельность детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся учащихся класса интегрированного обучения. Апробирование программы осуществлялось в процессе формирующего эксперимента, в котором приняли участие ученики первых и вторых классов интегрированного обучения, педагоги данных классов, учителя-дефектологи 29 классов интегрированного обучения СШ г. Витебска и Витебской области. В экспериментальной и контрольной группе обучалось по 30 детей с особенностями психофизического развития, имеющие существенные проблемы в системе межличностных отношений класса (по результатам констатирующего эксперимента). В экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа по педагогической коррекции межличностных отношений учащихся в трудовой деятельности.

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующего эксперимента показали, что хотя структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах, дети с особенностями психофизического развития оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), причем из них 38% относятся к группе изолированных, что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников.

Педагогическая работа в рамках формирующего эксперимента в экспериментальной группе включала несколько этапов. На первом, диагностическом этапе была проведена (совместно с учителем класса, учителем-дефектологом, психологом школы) диагностика особенностей межличностных отношений в данном классе. Полученные конкретные данные о положении детей с особенностями психофизического развития в системе межличностных отношений, причинах данного положения учитывались в дальнейшей коррекционной работе. На втором, основном этапе осуществлялась специальная организация внеурочной и внеклассной трудовой деятельности (в т. ч. совместной) учащихся класса. На третьем, итогово-диагностическом этапе проводилось повторное изучение системы сложившихся межличностных отношений, положение учеников с особенностями психофизического развития в этой системе, их уровень удовлетворенности отношениями.

Основными приемами и условиями специальной организации трудовой деятельности в классах интегрированного обучения являлись: поручение детям с особенностями психофизического развития адекватно доступных трудовых поручений; если в классе обучается несколько детей с особенностями психофизического развития, при определении пар, подгрупп для выполнения трудового задания, необходимо избегать постоянного включения их в одну пару (подгруппу), что будет способствовать разрыву их взаимоотношений со всеми учениками класса; индивидуальную трудовую деятельность детей с особенностями психофизического развития необходимо использовать как способ повышения их статуса в классе; использовать прием объединения отдельных индивидуальных работ в общую и др. Итоговые данные формирующего эксперимента показали, что специальная организация трудовой деятельности в классах интегрированного обучения является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классе, позволяет улучшить и межличностные отношения детей с особенностями психофизического развития и их одноклассников, и систему межличностных отношений класса в целом. Нормально развивающиеся учащиеся стали рассматривать детей с особенностями психофизического развития как партнеров в совместной деятельности, чему способствовала организация опыта совместного взаимодействия в трудовой деятельности. Специальная организация трудовой деятельности способствует формированию между детьми с особенностями психофизического развития и их сверстниками стойких дружеских отношений во всех видах деятельности.

Заключение. Таким образом, специальная организация трудовой деятельности педагогами в классах интегрированного обучения является средством педагогической коррекции межличностных отношений учащихся.

Список литературы

1. Шапорова, С.А. Межличностные отношения в классах интегрированного обучения / С.А.Шапорова // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 61–74.
2. Мюллер-Колленберг, Х. Интегрированное образование в Германии: аргументы «за» и «против» / Х. Мюллер – Колленберг // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 50–60.
3. John W. Santrock. Child Development. / Santrock John W. — 1996. — 687 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*С.А. Александрова, Г.В. Ананченко, И.А. Шарапова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Опыт творческой деятельности, являясь компонентом содержания образования, в настоящее время приобретает все большее значение в процессе обучения. Обусловлено это тем, что в настоящее время общество нуждается в личности креативной, способной творчески подходить к решению задач. Младший школьный возраст является сензитивным для приобретения данного вида опыта, так как детям 6-10 лет свойственны хорошо развитая фантазия, стремление к самовыражению средствами искусства, желание пробовать узнавать и пробовать новое, а также эмоциональное восприятие произведений искусства.

Формирование опыта творческой деятельности может осуществляться в процессе учебной деятельности по любому предмету, однако дисциплины эстетического цикла в силу того, что их основу составляет искусство, то есть деятельность творческая по своей природе, обладают особым потенциалом для развития творческих качеств личности ребенка.

Целью нашего исследования является разработка методики формирования опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки на основе метода моделирования творческого процесса и ее апробация.

Материал и методы. Опытно-экспериментальная работа по формированию опыта творческой деятельности младших школьников на уроках музыки проводилась нами в ГУО «Гимназия №8 г.Витебска» и включала в себя разработку диагностики исходного уровня сформированности данного вида опыта у учащихся начальной школы; разработку и включение в учебный процесс методики формирования опыта творческой деятельности; анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

Предлагаемая нами методика включает в себя три взаимодополняющих этапа, которые можно кратко описать следующим образом:

- 1) первый этап – развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников на произведения музыкального искусства и собственную музыкально-творческую деятельность;
- 2) второй этап – формирование мотивации к музыкально-творческой деятельности у детей;
- 3) третий этап – развитие умения применять имеющиеся знания и навыки в области музыкального искусства в собственной творческой деятельности.

Определение уровней сформированности опыта творческой деятельности проходило на основе результатов выполнения учащимися творческих заданий и разработанных нами критериев. Выполнение каждого задания было соотнесено с соответствующим уровнем сформированности опыта творческой деятельности. Затем для каждого учащегося был определен уровень, являющийся для него типичным.

На первом и втором этапе апробации методики важным для нас было провести параллель в сознании ребенка между его собственным жизненным опытом и выразительностью музыкального произведения как отражением эмоций и чувств человека, а также сформировать у младших школьников мотивацию к музыкально-творческой деятельности. Для этого нами использовались как разработанные нами творческие и игровые задания, так и разработки из пособия Е. И. Юдиной [1] и Е.А.Смолиной [2].

Развитие умения применять имеющиеся знания и навыки в области музыкального искусства в собственной творческой деятельности потребовало от нас дополнительной поэтапной работы со школьниками. На первичном уровне мы показывали, как действует человек при решении конкретной творческой задачи; затем обучали ребенка находить собственные средства и способы решения художественных «проблем» и, наконец, учили младших школьников самих ставить творческие задачи и воплощать их в развернутой художественной форме.

При реализации данного этапа методики мы придерживались мнения об импровизации как вида деятельности, при котором формирование опыта творческой деятельности происходит через самостоятельный инициативный поиск нужных средств музыкальной выразительности для решения той или иной художественной задачи, мобилизуя ум, чувства, волю младших школьников.

Введение в учебную деятельность творческих заданий импровизационного характера строилась «от простого к сложному» и включала в себя:

1. Импровизацию музыкального движения:

а) подготовительные задания:

- показ ритмической пульсации (тактировка-«дирижирование»);
- сопровождение пения движением рук;

б) задания, направленные на выявление взаимосвязи между художественным образом и средствами его воплощения:

- перевод музыкального образа в пластический;
- создание собственных ритмических импровизаций (партитур)

2. Темброво-ритмическую импровизацию: подбор инструмента для изображения «голоса» человека, животного, предмета; «изображение» движения, явления действительности (музыкальное рисование); ансамблевое музицирование на тему своих же рисунков; создание аранжировок музыкальных произведений с использованием детских музыкальных инструментов.

3. Импровизацию мелодических построений: создание импровизаций-дополнений; диалоговые импровизации; моделирование эмоций-интонаций; «перевод» словесной фразы в музыкальную; импровизация на инструменте или голосом на заданную тему.

Результаты и их обсуждение. Качественный и количественный анализ данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы, показал, что различия в уровне сформированности опыта творческой деятельности на начальном и итоговом срезе существенны. Мы выявили, что школьники экспериментальной группы проявляли выраженное желание заниматься музыкально-творческой деятельностью, у них наблюдалась заинтересованность в процессе индивидуального и коллективного творчества.

В процессе выполнения творческих заданий у школьников экспериментальной группы преобладали нестандартные решения, позволяющие им оригинально и своеобразно реализовать свои творческие фантазии. Они свободно инсценировали разнообразные ситуации, передавали всевозможные эмоциональные состояния, воплощали образы и сказочные персонажи. Дети точно выражали и формулировали эмоциональное состояние музыкальных и других видов искусств посредством интонационного и пластического моделирования, вербального и невербального общения и средствами изобразительного искусства.

А у младших школьников контрольной группы умение давать свою интерпретацию выполняемому заданию по результатам эксперимента имел более низкий показатель. По нашему мнению, это связано, скорее, с недостаточным опытом музыкального творчества и преобладанием на уроках музыки в контрольной группе заданий, творческих по форме, но не по содержанию.

Закключение. Разработанная нами методика формирования опыта творческой деятельности младших школьников основывается на методе моделирования творческого процесса.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяют говорить о ее эффективности, так как применение методики на уроках музыки способствует развитию креативности детей, их творческой активности, стимулирует отзывчивость, художественное воображение, активизирует образно-ассоциативное мышление, наблюдательность, интуицию, формирует опыт творческой деятельности.

Список литературы

1. Смолина, Е.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания / Е.А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.
2. Юдина, Е.И. Азбука музыкально-творческого саморазвития: образовательно-игровое пособие по творчеству для учащихся / Е.И. Юдина. – Москва : М. : Аквариум, 1997. – 271 с.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Г.В. Ананченко, А.С. Жагоров
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Основной задачей музыкальной работы в школе является приобщение детей к музыкальному искусству, которое основывается на эмоциональной близости музыки к жизненному опыту детей, на активном размышлении о музыке. Своеобразие музыкального искусства состоит в том, что оно отражает действительность специфическими средствами через звуковой образ, имеющий большую силу эмоционального воздействия. Музыка формирует

отношение человека и общества к окружающему миру и к самим себе, их оценки действительности, взгляды, вкусы. В этом находит свое отражение воспитательная функция музыки. В процессе обучения в школе музыка только тогда может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда учащиеся научатся по-настоящему слышать ее и размышлять о ней, придут к пониманию художественного своеобразия музыки.

Преподавание музыки в школе предполагает формирование духовной культуры личности. Духовные ценности, запечатленные в искусстве, - общечеловеческие и глубоко личностные. Передаются они через сопереживание. К вершинам художественного переживания ведет путь эмоционального развития личности: от душевного сопереживания к духовным потрясениям и открытиям. Поэтому важнейшей задачей музыкального образования является развитие художественного восприятия детей и воспитание чувств.

Музыкальное произведение представляет собой целостное единство содержания и формы. Знакомство детей с музыкальными произведениями композиторов разных направлений предполагает целенаправленное формирование восприятия музыкальных образов.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методики развития восприятия музыкальных образов у младших школьников.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования явились: концепция деятельного социокультурного развития человека (С.Н. Иконников, Э.В. Ильянков, А.Ф. Лосев); теоретические основы эстетики и искусствоведения (Ю.Б. Бореев В.В. Ванслов, М.С. Каган); основные положения музыкознания о природе развития музыкального восприятия (Б.В. Асафьев, Л.А. Мазель, Е.В. Назайкинский); теория музыкального обучения и воспитания (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Г.В. Ананченко, Н.Н. Гришанович, В.П. Рева); теоретические разработки в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин); образовательный стандарт общего среднего образования; учебная программа по музыке для общеобразовательных учреждений Республики Беларусь; изучение и обобщения педагогического опыта.

В ходе исследования использовались следующие методы: метод педагогических наблюдений; метод беседы, интервью; метод анкетирования; метод диагностирующих письменных работ.

Опытно-экспериментальная работа по развитию восприятия музыкальных образов у младших школьников проводилась нами в ГУО «Средняя школа №44 г. Витебска» и включала в себя диагностику исходного уровня сформированности данного вида деятельности; разработку и включение в учебный процесс последовательности реализации темы «Сказочные музыкальные образы»; анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

Результаты и их обсуждение. Музыкальный образ, как разновидность художественного образа, является высшей категорией искусства и определяется как художественно-звуковое воспроизведение явлений действительности через комплекс выразительных средств, среди которых для выражения эмоционального содержания музыки имеют значение темповые, динамические, регистровые и метроритмические особенности, а также структурное построение произведения. Музыкальные образы проявляются в сознании школьника в виде представлений, возникающих на основе выражаемого музыкой идейно-образного содержания, сходства или связи элементов музыкального языка с теми или иными явлениями жизни. Музыкальный образ, воплощенный в интонационной форме, раскрывает жизненный и нравственно-эстетический смысл, а не только тему (название) музыкального произведения. Знакомясь с различными музыкальными образами, школьники продолжают овладевать умениями вслушиваться в интонации музыки, проследивать их развитие в произведении, привлекать жизненные и художественные ассоциации. Музыкальное восприятие является одной из форм музыкальной деятельности школьников, которая закладывается в эстетическом познании окружающей действительности.

Волшебный мир сказок вызывает интерес у детей, развивает их воображение, творческую фантазию. Введение в работу с детьми произведений со сказочными сюжетами Э.Грига, Р.Щедрина, Н.Римского-Корсакова, С.Прокофьева и других композиторов, даёт возможность учащимся познакомиться не только с разновидностями жанров, но и средствами музыкальной выразительности, рисующими сказочные образы. Композиторы разных эпох много внимания уделяли сказочной тематике. Стремление к фантастике для них не было уходом от жизни, так как гиперболистические и фантастические образы сказок являются, по существу, реалистическим отображением той же правды жизни. Идейный смысл народных сказок – преодоление «злых чар», прославление сил любви, мужества, человечности.

В программу по музыке для учащихся начальных классов (Минск, 2012) включён ряд произведений на сказочную тематику. Это фортепианные миниатюры, детские песни, фрагменты из опер «Волк и семеро козлят» М.Ковалёва, «Золотой петушок» Н.Римского-Корсакова, из балетов «Золушка» С.Прокофьева «Конёк-горбунок» Р.Щедрина, «Щелкунчик» П.Чайковского, симфоническая сказка «Петя и Волк» С.Прокофьева и др.

Мы полагаем, что произведения белорусских композиторов, такие как сюита «Казка» С.Кортеса, «Танец карлікаў», «Казка» К.Тесакова, детская сюита «Золотой ключик» В.Войтика, фортепианная сюита «Сказка» Л.Мурашко и другие могут быть успешно использованы на уроках музыки в реализации различных тем. Сказка – это тот жанр, который наиболее доступен восприятию детей младшего школьного возраста.

Заключение. Главная функция урока музыки – приобщение школьников к искусству, введение их в мир музыки. Ведущими компонентами школьного урока «Музыка» являются не научные знания, а эмоционально-ценностные отношения. На уроках музыки эмоциональное переживание становится результатом выполнения искусством своих функций.

Урок музыки понимается не как передача суммы некоторой информации, а как живой развивающийся художественно-педагогический процесс совместной творческой деятельности учителя и учеников. Приоритетными на уроке становятся не узкоспециальные задачи, связанные с восприятием музыкальных образов, а задача целостного развития младших школьников.

Анализ реализации темы «Музыкальный образ» на уроках музыки позволил подойти к изучаемой проблеме со стороны разработки определенной методики обучения, построенной по принципу «от простого к сложному», в динамике от характерной интонации к контрастам. Чтобы младшие школьники присвоили данное отношение, необходимо включать их в посильную творческую деятельность, в процессе которой они «переживут чувства музыкальных образов».

Творческая деятельность позволяет не только сформировать у детей потребность в самовыражении средствами музыкального искусства, но и обеспечивает соответствие учебно-воспитательного процесса дидактическим принципам организации урока музыки как урока искусства. Целенаправленное формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностных отношений и опыта творческой деятельности позволяет добиться того, что чувства и эмоции на уроке музыки доминируют над логическим мышлением, а знания о том, как создается музыкальный образ, являются средством овладения языком искусства.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В СООТВЕТСТВИИ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ РИТМИЧЕСКОГО ЛИБО МЕЛОДИЧЕСКОГО НАЧАЛА В ИСПОЛНЯЕМОЙ НА БАЯНЕ ПОЛИФОНИИ

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

В последние десятилетия в рамках интонационной теории музыкального искусства особо актуальным является изучение выразительных возможностей сольно-инструментального исполнительства в сопоставлении с композиционными особенностями того или иного типа исполняемой музыкальной фактуры и психологическими закономерностями соответствующей деятельности.

Цель настоящего исследования – рассмотрение особенностей использования интонационных средств баянного исполнительства в соответствии с приоритетом ритмического и мелодического начала в исполняемой полифонии.

Материал и методы. Материалом исследования являются работы по теории музыки и исполнительского искусства, психологии музыкального творчества, когнитивной психологии, а также личная исполнительская практика. Указанный материал изучался на основе комплексного метода с использованием теоретического и сравнительного анализа, наблюдения.

Результаты и их обсуждение. Особо важными в тексте исполняемых на баяне полифонических произведений становятся разделы с высокой интонационной плотностью фактуры, где исполнительской проблемой становится определение интонационного приоритета той или иной линии многоголосия. В качестве участков полифонического текста, к которым может быть привлечено внимание баяниста, следует выделить: а) «ритмически-значимый момент – участок мелодической линии, в котором ритмическое движение в той или иной

метрической системе осуществляется более мелкими длительностями по сравнению с окружающим контекстом»; б) «мелодически-значимый момент – участок мелодической линии, в котором звуковысотное движение в том или ином ладу осуществляется более характерными интервалами по сравнению с окружающим контекстом» [1, 143].

Приоритет ритмического начала и сохраняемой (представляемой) туше-схемы исполнения правоклавиатурной партии воспроизводимого на баяне многоголосия проиллюстрирован на Рисунке 1:

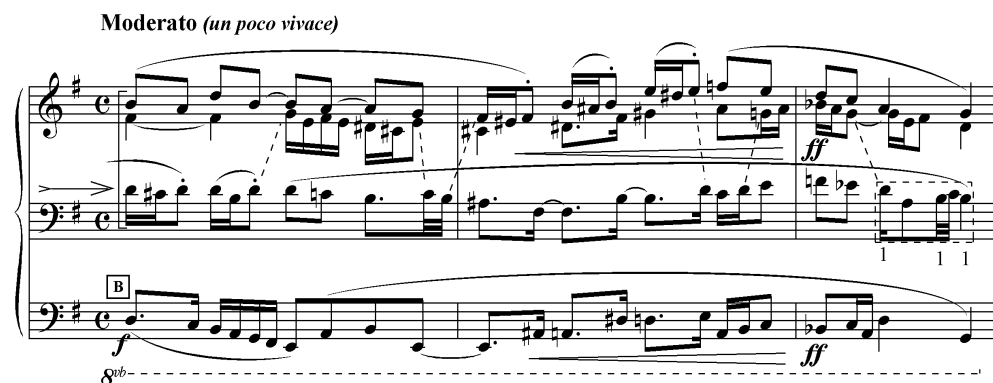


Рисунок 1 – М. Регер. Прелюдия *e-moll* (Op. 85, № 4), такты 22 – 24

В вышеуказанном нотном примере (Рисунок 1) вначале стрелкой, затем прерывистой линией отмечен ведущий элемент воспроизводимого моторно-тактильного образа правоклавиатурной партии (туше-схемы) исполняемой на баяне полифонической фактуры, а именно: ритмическое движение, выраженное более мелкими по сравнению с окружающим контекстом длительностями, организующее моторное начало исполнительской деятельности. В отношении «мелодически-значимых моментов» [1, 143], создаваемых через звуковысотное движение более характерными по сравнению с окружающим контекстом интервалами, в указанном примере следует отметить следующее: синкопированными ходами секстовых (терцдецимовых) пар нижних голосов на увеличенную кварту с пунктирным ритмом в 23-м такте – с дезальтерацией (своего рода разрешением) которых совпадает вступление характерного мотива в верхнем голосе – композиционно подчеркивается важность интонационных точек на второй и третьей метрических долях. Таким образом, в рассматриваемом музыкальном примере (Рисунок 1) обнаруживается превалирование ритмического начала над мелодическим. В исполнении данного фрагмента полифонической фактуры на баяне преобладающее значение над подчеркиванием каких-либо интонационных оборотов действиями меховедения получает реализация туше-схемы правоклавиатурной партии (воспроизведение соответствующих моторно-тактильных образов).

Вследствие анатомических и психофизических особенностей человека принципиальными в формирующейся аппликатурной схеме исполнения музыкального сочинения являются игровые движения большого пальца, существенно влияющие на рельефность соответствующих моторно-тактильных образов. Яркость описываемых впечатлений прямо способствует эффективности сохранения и воспроизведения исполнительского опыта. Примером может служить 24-й такт иллюстрируемой прелюдии М. Регера (Рисунок 1), где отмечен условный переход приоритетного моторного элемента правоклавиатурной аппликатурной схемы исполнения данного фрагмента из альты в тенор. В указанном прерывистой линией фрагменте (цифрами «1» обозначено использование большого пальца) тенор приобретает важное мелодическое и гармоническое значение (*g-moll'* ный каданс).

Заключение. Приоритет мелодического начала в исполняемой на баяне полифонии обнаруживается в фактурных линиях, изложенных сравнительно более характерными интервалами. Вне зависимости от звуковысотной интервалики исполняемых тонов с помощью основного инструментально-интонационного средства – меховедения – баянистом подчеркиваются, как правило, более крупные по сравнению с окружающим контекстом длительности вследствие параллелизма громкостно-динамических градаций мелодических линий воспроизводимого многоголосия. В исполнении на баяне полифонии трех и более мелодических линий с тесным интервальным взаиморасположением, где ведущая интонационная горизонталь очевидно не выражена в тексте, баянисту следует направлять и

удерживать внимание на *ритмически* либо *мелодически* развитых элементах воспроизводимой фактуры, активно реализуя – в первом случае – соответствующую туше-схему правоклавиатурной партии, – и двигательные образы, связанные с использованием основного инструментально-интонационного средства (с меховедением) – во втором.

Список литературы

1. Ровенко, А.И. Ведущий голос в полифонии / А.И. Ровенко // Сб. науч. тр. / ГМПИ им. Гнесиных; ред.-сост. Ф.Г. Арзаманов. – М, 1976. – Вып. 20: Вопросы полифонии и анализа музыкальных произведений. – С. 136 – 155.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г. Волощенко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Содействие развитию и формированию творческой личности во всем ее богатстве и разнообразии, создание условий для наиболее полной и успешной творческой реализации становится первоочередной задачей системы образования.

Цель: выявить педагогические условия эффективной организации музыкально-художественной деятельности, способствующие развитию творческого потенциала личности школьника.

Материал и методы. В качестве методов теоретического исследования использованы: сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, индуктивный и дедуктивный методы.

С целью проведения эмпирического исследования реализованы методы педагогического наблюдения, беседа, анкетирования, педагогический эксперимент.

С целью обработки полученных данных использованы методы регистрации, шкалирования и др.

В контексте организации музыкально-художественной внеурочной деятельности школьников, нами была разработана технология развития творческого потенциала личности школьника и проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися ГУО «СШ № 17 г. Витебска» в количестве 237 человек.

Результаты и их обсуждение. Творчество представляет собой непрерывный процесс созидания нового, выход за пределы привычного. Создание чего-либо нового предопределяется уровнем развития творческого потенциала личности.

Под творческим потенциалом (от лат. *potentia* – возможность) традиционно понимают средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии, а также средства, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества в определенной области.

Реализация творческого потенциала происходит в деятельности. Не только ее результат, но и сам процесс может служить определенным показателем уровня развития творческого потенциала личности. Отличительной характеристикой человеческой деятельности является лежащее в ее основе осознанное целеполагание [2].

Художественная деятельность входит в перечень важнейших направлений человеческой деятельности. Она включает различные виды продуктивной активности человека в сфере искусства: исполнительство, интерпретация, восприятие и переживание произведений искусства. В контексте нашего исследования важным представляется более глубокое рассмотрение сущностных характеристик музыкального направления художественной деятельности.

Музыкально-художественная деятельность – это способ взаимодействия человека с музыкой. Специфика искусства как особой художественной информации заключается в том, что она:

- сообщает о значениях, смыслах, ценностях, но не об объектах мира;
- вбирает в себя и общее и особенное;
- характеризует единство рационального и эмоционального уровня (мысли и чувства) [1].

В рамках организации музыкально-художественной внеурочной деятельности школьников, нами была разработана технология развития творческого потенциала личности школьника и проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися ГУО «СШ № 17 г. Витебска».

Работа проводилась по трем направлениям, отражающим содержательный компонент разработанной технологии развития творческого потенциала личности школьника (познавательное, практическое, творческое).

Познавательное направление предполагало отбор педагогом и освоение учащимися информационного материала, обеспечивающего осознанное целеполагание и мотивацию занятий, а также систему теоретических знаний, сущности, задач, содержания и методов организации процесса развития творческого потенциала личности школьника во внеурочной музыкально-художественной деятельности. Основой содержательного компонента творческого потенциала личности школьника стала программа «Ступени творчества», разработанная с учетом результатов уровня развития творческого потенциала личности школьника и уровня специальных знаний, умений, навыков, полученных учащимися на уроках музыки в начальной школе.

Практическое направление характеризуется непосредственной реализацией программы «Ступени творчества». В программе предусматривается операциональная подготовка, направленная на формирование необходимого объема специальных знаний, которые должны усвоить школьники, а также на выработку и закрепление системы умений и действий, связанных с реализацией своего собственного творческого потенциала во внеурочной музыкально-художественной деятельности.

Реализация творческого направления основывалась на идее, согласно которой музыкально-художественная деятельность способствует развитию креативных способностей человека, которые, в свою очередь, являются необходимым условием развития творческого потенциала личности школьника. В связи с этим на протяжении эксперимента мы наблюдали за особенностями проявления и развития творческих способностей учащихся экспериментальной группы.

В приводимой ниже таблице 1.1 представлено соотношение показателей развития творческих способностей к музыкально-художественной деятельности до начала эксперимента и по его завершении.

Таблица 1.1 – Соотношение показателей развития творческих способностей учащихся к музыкально-художественной деятельности

Критерии	Экспериментальная группа учащихся		
	2009-2010 уч.г.	2010-2011 уч.г.	2011-2012 уч.г.
Осознанный интерес к музыкально-художественной творческой деятельности	63 (62%)	72 (71%)	89 (87%)
Способность к творческому преобразованию музыкальных произведений усвоенными способами	42 (41%)	67 (66%)	87 (85%)
Способность к самостоятельному элементарному творческому преобразованию музыкально-художественного объекта деятельности	25 (24%)	57 (56%)	63 (62%)
Способность создавать самостоятельную вокальную интерпретацию произведения, создавать новую трактовку изучаемого произведения	-	39 (38%)	61 (60%)
Потребность и способность самостоятельного создания новых музыкальных образов	-	17 (16%)	37 (36%)
Способность к критическому анализу музыкальных произведений, поиску новых сюжетов, тем, и выбору способов и средств их выполнения	-	-	23 (22%)

Из данных таблицы видно, что в течение первого года эксперимента у учащихся продолжалось накопление специфических знаний, умений, навыков. Только 24% участников предпринимали попытки частичного привнесения своего. На втором этапе исследования этот показатель составил уже 56%. Обозначился выход на новый уровень творческой деятельности – самостоятельная интерпретация, трактовка и создание новых образов. Способность к критическому анализу произведений, поиску новых сюжетов, тем проявляется у 22% воспитанников, когда произошло значительное накопление не только практического опыта, но и искусствоведческих знаний.

Заключение. Таким образом, реализация разработанной нами педагогической технологии развития творческого потенциала личности школьника обеспечивает развитие направленности и потребности личности в творчестве, овладение специальными знаниями, умениями и навыками, способами умственной и практической деятельности.

Список литературы

1. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В.А.Деркунская- М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 320 с.
2. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. - М.: Политиздат, 1974. - 328с.

АНАЛИЗ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИЛЕВОЙ КАРТИНЫ ПЕРВОГО КОНЦЕРТА С.В. РАХМАНИНОВА

П.Н. Степанов
Витебск, ВГМК имени И.И. Соллертинского

При подготовке исполнения произведения важно провести стилевый анализ, который позволяет глубже раскрыть образность исполняемого сочинения, придать содержанию большую объемность. Эта задача становится еще более актуальной при исполнении композиторов начала 20 века, так как в этот период особенно проявляется взаимовлияние стилей, их переклички и их «соревнование». При исследовании эволюции музыкального языка всегда следует иметь ввиду более глубокие уровни музыкального сознания. По словам М. Арановского «...мы опускаемся в те слои музыки, где действует уже чисто духовная субстанция, являющаяся подлинным источником творчества... Являясь областью духа, интеллектуальных интересов, философских предпочтений, они образуют глубинную систему первой степени родства, объединяющей художников разных индивидуальностей и различного времени» [1, с. 824]. На наш взгляд, единство «словаря интонаций» (по Б. Асафьеву) имеет в своей основе то более глубокое единство, о котором говорит М. Арановский. Он отмечает, что в истории русской музыки существовали только два типа творчества: объективно-эпический и субъективно-лирический. Эти два типа творчества соответствуют двум типам сознания, Я-сознание и Мы-сознание. «Мы – это этническая общность, народ... это Русь, Россия; это ее древние корни, ее происхождение, история... Напротив, Я – это отдельная личность, одинокая перед стихией жизни и ее жестокими законами; это ее, личности, индивидуальная судьба, рока, неблагоприятных обстоятельств, независимо от того, как они себя проявляют» [1, с. 825]. Арановский указывает на принадлежность Рахманинова к субъективно-лирическому типу творчества. Он отмечает, что произведения позднего периода творчества Рахманинова «свидетельствуют о том, что занятая им художническая позиция не только не изменялась, но усугублялась. Оказавшись в чуждом ему мире, Рахманинов все более погружался в глубины своего Я, прислушиваясь к его голосу как к единственно верному и неизменяемому источнику самосознания» [1, с. 831–832].

Цель – провести анализ выразительных средств для характеристики стилевой картины в Первом концерте для фортепиано с оркестром С. В. Рахманинова.

Материал и методы. Объектом исследования является Первый концерт С.В. Рахманинова, предметом исследования – стилевые особенности данного произведения. Методологическую основу исследования составили философско-эстетическое исследование М. Арановского о русском музыкальном искусстве в истории художественной культуре XX века [1] музыковедческие исследования Б. Асафьева, В. Бобровского.

Результаты и их обсуждение. В целях установления более точной стилевой картины интересно сопоставить характеристики эволюции Рахманинова различными исследователями. Так, Т. Левая подчеркивает в позднем творчестве композитора усиление классицистских тенденций, тогда как М. Арановский говорит, наоборот, об усилении индивидуализма. На наш взгляд, стоит обратить внимание на взгляды К. Зенкина на романтизм, который в поздний период модифицируется до самоотрицания. Это положение можно применить к стилевой картине концерта Рахманинова именно потому, что оно наиболее точно отражает две существенные черты эволюции стиля композитора: углубление в себя вследствие невозможности противостоять злу и страхом перед будущим, с другой стороны, опора на классические традиции, т.е. самоотрицание романтизма.

На основе выявленных тенденций эволюции – классицизации и романтизма – исследуемые выразительные средства условно можно разделить на три группы (Таблица).

Уклон в классицизм в образности проявился в эволюции от субъективного к объективному, выход за пределы композиторского «я», от личных переживаний – к размышления о судьбе страны.

Таблица – Соотношение выразительных средств и стилевой эволюции

Классицизация	Романтизм	Модернизм
Образность	Тематизм	Метроритм
Форма	Гармония	
Фактура	Драматургия	
	Мелодика	
	Динамика	

В форме также появляются черты классицизации. Те же особенности формы в концерте, которые относятся к романтизму, нивелируются. Например, частая смена темпов на границах формы компенсируется сближением темпов.

Фактура упрощается; в тех местах, где идет усложнение (каденция первой части), это обусловлено драматургией сочинения

Романтической остается гармония, что выражается в следующих чертах музыкального языка: 1) долгие гармонические «блуждания» без ясно выраженного тонального центра; 2) использование многотерцовых усложненных аккордов; 3) расширение используемого круга тональностей, использование далеких тональностей, как, например, эпизод в третьей части в ми бемоль мажоре при основном фа диэз миноре; 4) диссонантность и смягчение функциональности.

В области драматургии проявляется кульминационный тип драматургии, и более того, начало концерта – с кульминационной точки (В. Брянцева); большая концентрация действия на небольших участках фактуры. Тематизм усложняется, композитор использует нестрогие секвенции, «извилистые» опевания опорных тонов.

Метроритм целесообразнее анализировать даже не по тексту, а по исполнению С. Рахманинова. Это процесс «выстраивания» изогнутых плоскостей, ассиметричных конструкций с их плавными или неожиданно резкими переходами, реальными и обманчивыми перспективами. Стесненное, расширенное, низкое, высокое – эффекты возникающих на слуху пространств подчинены у Рахманинова, по словам В. Чинаева, не прихотям психологически-витающего комфорта, а абстрактным законам тектоники. В. Чинаев относит эти черты к исполнительскому искусству Рахманинова в целом, но на наш взгляд, они более всего характерны для метроритмической стороны его сочинений. Вывод В. Чинаева о модернистичности пианизма Рахманинова дает основание предположить, что в области метроритма Рахманинов в наибольшей степени испытал влияние модернизма.

Заключение. Анализ выразительных средств для характеристики стилевой картины позволил исследовать их «по горизонтали», выявляя стилевые особенности и модификации каждого из них.

Оставаясь в рамках романтизма, в стиле Рахманинова наблюдаются отклонения в смежные стилевые области, которые обусловлены особенностями эволюции образного строя и объективными обстоятельствами судьбы самого композитора.

Методология анализа позволяет существенно уточнять, усложнять стилевую характеристику, так как общепринятые определения и классификации часто недостаточны для характеристики конкретного сочинения, что позволяет и в исполнительском отношении выстраивать не только звуковую и образную, но и стилевую перспективу.

Список литературы

1. Русская музыка и XX век. Русское музыкальное искусство в истории художественной культуры XX века / Редактор-составитель доктор искусствоведения, профессор М. Арановский, – Москва. – 1997. – 883 с.
2. Чинаев, В. Стиль модерн и пианизм Рахманинова // Музыкальная академия. – 1993. – №2. – С. 200-203.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ ГЛАЗАМИ ЖИТЕЛЕЙ XXI ВЕКА»

*Ю.С. Сусед-Виличинская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Основными направлениями государственной молодежной политики Республики Беларусь являются: гражданское и патриотическое воспитание молодежи; содействие формированию здорового образа жизни молодежи; государственная поддержка талантливой и одаренной молодежи; содействие реализации права молодежи на объединение; содействие развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив; международное молодежное сотрудничество [1].

Государственная молодежная политика может осуществляться и по другим направлениям. Воспитание молодого поколения должно включать деятельность по формированию у него умений распорядиться свободой, т.е. самостоятельно ставить личные и социально значимые цели, проектировать траекторию их достижения во всем социальном

пространстве, прогнозировать возможные результаты, планировать время, самостоятельно находить необходимую информацию и т.д. [2].

Вопросы организации содержательного досуга молодежи, наполненного общественно-полезной деятельностью, рассмотрены в работах Г.М.Беспаловой, О.Е.Бочарова, Н.М.Виноградовой, О.Ю.Колосовой, В.И.Курбатова, О.В.Курбатовой, Т.Г.Новиковой, И.В.Руденко, А.С.Сидоренко, Н.Г.Тимаковой, А.Ф.Ушанова, Л.А.Ященко и др. Полученные результаты способствуют оптимизации деятельности по реализации творческого потенциала учащейся молодёжи. Комплексные формы досуга позволяют молодежи расширить социальные контакты, приобрести нравственные ценности и навыки, реализовать возможности познания, общения, рекреации и самореализации.

Реализация данных теоретических положений возможна в рамках деятельности коллективов художественной самодеятельности. В частности, фольклорный коллектив «Вясёлка» педагогического факультета ВГУ имени П.М.Машерова осуществляет реализацию социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами молодёжи XXI века».

Цель статьи – определение и наполнение структурных компонентов вышеуказанного социально-педагогического проекта.

Материал и методы. Методологическую основу статьи составили исследования по педагогическому проектированию (Колесникова И. А., Пальчевский Б.В., Щедровицкий Г.П.). При разработке содержательного аспекта были использованы исследования Поляковой Е.С. В качестве методов использованы сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, аналогия, моделирование и прогнозирование.

Результаты и их обсуждение. Особенности проектной деятельности в образовании посвящены многочисленные исследования (Анисимов О.С., Безрукова В.С., Громыко Ю.В., Гузеев В.В., Карпинская Т.В., Кульпина Л.Н. и др.). Большое значение в них уделяется процедуре концептуализации, включающей мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта и способе его проектирования.

Концептуальные основания социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами молодёжи XXI века» представлены в таблице 1.

Таблица 1

№	Структура	Суть
1.	Проблемное поле	Противоречие между включением лиц с ограниченными возможностями в различные виды и сферы общественной практики (путём формирования социальных навыков, отработки правил и норм общения) и их гражданско-патриотическим воспитанием на материале белорусского фольклора
2.	Цель / продукт деятельности	Формирование социально-активной личности студента средствами белорусского фольклора / Социально-педагогический проект «Народные традиции глазами молодёжи XXI века»
3.	Теоретические положения	Социально-педагогическое проектирование, гражданско-патриотическое воспитание, социально активная личность, белорусская народная культура, песенный фольклор
4.	Методологический подход и принципы его конкретизирующие	Принципы, конкретизирующие деятельностный подход как избранное основание: принцип проектирования и преобразования личности в деятельности, принцип свободной самореализации, принцип актуализации духовной культуры как основы самореализации личности будущего учителя [3, с. 272].

Разработанный алгоритм формирования социально-активной личности средствами белорусского фольклора представляет собой систему, включающую следующие этапы:

1. вовлечение студентов в репетиционный процесс, направленный на осмысление, сохранение и интерпретацию белорусских народных традиций;
2. концертная деятельность в учреждениях образования и в учреждениях социальной защиты населения в рамках гражданско-патриотического воспитания различных социальных групп населения и популяризации белорусских народных традиций;
3. рефлексивное осмысление деятельности в процессе концертных выступлений и непосредственных контактов со зрителями.

Направления социально-педагогической деятельности «Вясёлкі» представлены на рис. 1.

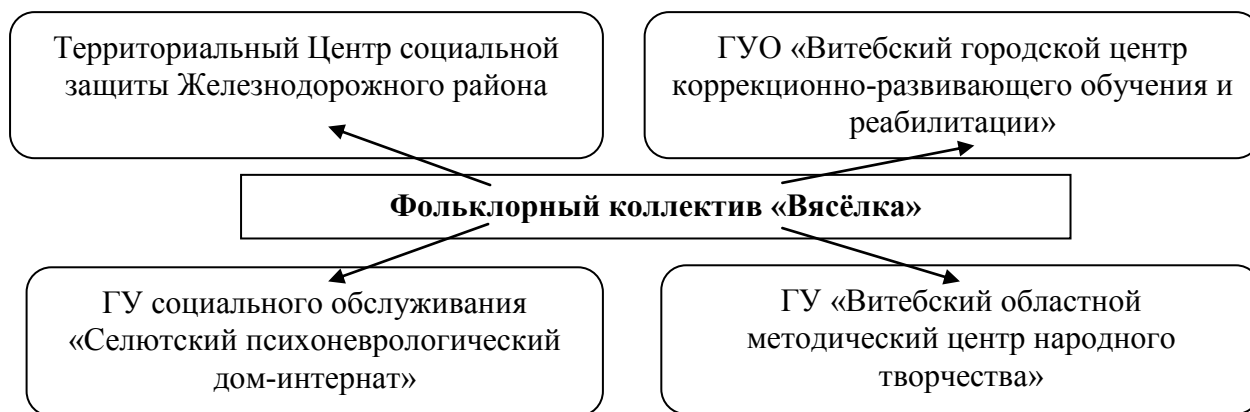


Рис.1 Структура социально-педагогической деятельности фольклорного коллектива «Вясёлка»

Заключение. Мотивация у студентов педагогического факультета интереса к песенному и танцевальному белорусскому фольклору, развитие музыкальных способностей (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство, музыкальная память), умений и навыков исполнительства в народной (аутентичной) манере, приобретение опыта творческой деятельности и публичных выступлений способствуют формированию социально-активной личности средствами белорусского фольклора в рамках социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами молодёжи XXI века».

Список литературы

1. ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ от 7 декабря 2009 г. № 65-3 Об основах государственной молодежной политики / Мир права [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=H10900065. – Дата доступа: 10.12.2014.
2. Моисеев, А. С. Психологический подход к определению понятия «социальная активность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/63212/16_Moiseev.PDF. – Дата доступа: 16.12.2014.
3. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

ХОРОВЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г. СВИРИДОВА В РАКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

*О.И. Якубенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблема интерпретации музыкальных произведений находится в поле зрения исследователей различных областей науки и искусства - эстетиков, социологов, психологов, музыковедов, педагогов и др. В связи с этим, термин **«интерпретация»** понимается неоднозначно и используется в различных областях человеческого знания.

Цель – определить сущность понятий «интерпретация», «педагогическая интерпретация» в узком и широком смыслах и рассмотреть хоровые произведения Г. Свиридова в ракурсе педагогической интерпретации.

Материалы 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. Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный опыт автора в преподавании дисциплин «Методика преподавания дирижирования», «Хор и практикум работы с хором», Основы хороведения и методика работы с детским хором» на педагогическом факультете Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. В гуманитарных науках понятие «интерпретация» часто связывают с *«герменевтикой»* - искусством и теорией истолкования текстов. По мнению В.В. Медушевского, термины «интерпретация», «интерпретировать» и их латинские источники (interpretation, interpretor) восходят к слову «interpres», которое в первую очередь означает «посредник», «вестник», «прорицатель», а во вторую - «толковать», «объяснитель», «комментатор». Не прежде интерпретировать, потом понять, а наоборот [2, 76].

Главным средством художественного отражения мира выступает образ. Возникновение *художественного образа* - процесс, в котором возникает новое содержание. В мире художественных образов реальная жизнь предстает не сама по себе, а «в творческом общении с ней художника, в его власти, преображенная им, получившая от него дальнейшее развитие и творческую энергию, чтобы заражать ею и преобразовать реальную жизнь» [1, 98]. Поэтому существенную черту художественной интерпретации составляют *духовно-психологические особенности автора произведения, его эмоциональный мир, мировоззренческое, нравственное, интеллектуальное своеобразие*.

В педагогическом процессе художественно-педагогический анализ музыкальных произведений на уроках музыки в диалогическом взаимодействии художника-композитора, художника-педагога и художника-студента мы называем *педагогической интерпретацией* в широком смысле. *Педагогическая интерпретация* в узком смысле рассматривается нами как процесс самоосвоения и мироосвоения, индивидуального осмысления каждым участником занятий своей сути, природы другого человека, человеческого общества с помощью лучших образцов классической музыки и современных музыкальных произведений (в данном случае христианской традиции) с целью развития педагогического мышления и интуиции, выработки индивидуального гностического стиля и личной профессиональной позиции, понимания и чувствования учащегося как объекта и субъекта воспитания.

Хоровое а сарпелльное творчество Свиридова многими нитями связано с корневыми традициями русской духовной музыки. Так, в его произведениях проступает рахманиновское начало в самих формах изложения хоровой фактуры, в красочной антифонности и колокольности, в сплаве церковно-канонического, народно-песенного и панегирически-кантового начал [3, 374].

Хоровое пение а сарпелла, относящееся к самому архаичному пласту православной русской музыки, стало глубинным архетипом стиля Свиридова, проступившим уже с 50-х годов прошлого века. Первоначально это происходит в формах, далеких от традиционных жанров духовной музыки, - в кантатно-ораториальных, концертно-хоровых. Таков финальный хор-славение поэмы *«Памяти Сергея Есенина»*, о котором автор говорил, что его интонационный язык и лад навеяны знаменным распевом. В хоре «Ныне отпускаеши раба твоего» из *«Патетической оратории»*, звучащем как молебен перед отступлением белогвардейцев из Крыма, слышны интонации культового обиходного пения. В двухорной партитуре *«Душа грустит о небесах»* «претворены черты концертного письма русского хорового барокко» [3, 386].

События гражданской войны, утрата духовности, поругание христианства в России глубоко тревожили художника. Трагические размышления приводят Свиридова к вершинам в сфере духовности - хоровому концерту-вокализу *«Памяти А. Юрлова»* и трем хорам к трагедии А. Толстого *«Царь Федор Иоаннович»* (1973).

Концерт «Памяти А. Юрлова» относится к духовной лирике концертного плана, не связанного с традиционными культовыми жанрами. В нем объединены в драгоценный сплав свиридовского стиля знаменность, «кантовость» и образ храмового гармонического пения а сарпелла. Три части концерта - «Плач», «Расставание» и «Хорал» - это своеобразный реквием памяти друга. Композитор создал свой концерт подобно древнерусскому внутрислоговому «разводу» и воплощает в нем победу духа, которая приходит через смирение и покаяние, через всечеловеческую христианскую любовь.

Кульминацией в возрождении древнерусской духовной традиции стали хоры к трагедии *«Царь Федор Иоаннович»* - «Молитва», «Любовь святая» и «Покаянный стих». В них Свиридов впервые обратился к подлинным гимнографическим текстам, стилистике и жанрам церковного пения и создал непревзойденные миниатюрные образцы духовной лирики в древних традициях православной хоровой музыки а сарпелла, освятив их глубоким религиозным чувством.

В одном из хоров - «Покаянном стихе» - композитор использовал первоисточник великого русского мастера XVI века Федора Крестьянина в расшифровке М.В. Бражникова, частично заимствовав слова, а также распев из рукописи. В хорах проступают такие черты знаменности, как строгая диатоничность, поступенность мелодического развития, свобода метроритма, звучание мелодии на фоне выдержанных хоровых педалей-исонов, попевочно-вариантный тип мелодического движения, внутрислоговая распевность. Эти откристаллизовавшиеся черты «русскости» образуют *канонический стержень духовной стилистики Свиридова*.

Два цикла духовных хоров на гимнографические тексты из православного Обихода - *«Неизреченное чудо»* и *«Песнопения и молитвы»* - Свиридов опубликовал в 1992-1993 годах. В музыкальном языке обоих циклов отмечается «чисто» свиридовское голосоведение. Наблюдается и некоторое родство со знаменным распевом в медленных частях, и отголоски партесного стиля барокко присутствуют в славениях, в светлых «аллилуйя» обоих циклов. Автор не цитирует церковные распевы и не прибегает к искусственной стилизации. В его хорах продолжена и линия романтической духовной лирики, идущей от Литургий П.И. Чайковского и С.В. Рахманинова.

Заключение. Таким образом, глубинное понимание музыкального искусства возможно благодаря педагогической интерпретации музыкальных произведений. Использование ее в реальной практике позволяет осуществить и сформировать ценностные ориентации, потребности, личную позицию студентов, их мировоззрение и в то же время помогает стать профессионалами в своем деле.

Список литературы

1. Волков, И.Ф. Творческие методы и художественные системы / И.Ф. Волков. - М.: Искусство, 1989. - 250 с.
2. Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: сб. трудов. Выпуск 129 / РАМ им. Гнесиных; отв. ред. Л.С. Дьячкова. - М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. - 198 с.
3. История современной отечественной музыки / Е.Б. Долинская [и др.]; Выпуск 3 (1960-1990); под ред. Е.Б. Долинской. - М.: Музыка, 2001. - 654 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Психолого-педагогические детерминанты создания и функционирования образовательного пространства

<i>Алексеенок Д.В.</i> Психологический аспект профессиональной подготовки будущих специалистов в процессе вузовского образования	3
<i>Андрущенко Н.Ю.</i> Развитие социально-педагогической деятельности в период с 1936 года до конца 1950-х годов	4
<i>Богомаз С.Л.</i> Поле образовательной сольватации как объект психологического исследования	6
<i>Бондал И.В., Кукина Т.А.</i> Об основных направлениях деятельности социально-педагогической и психологической службы университета в 2014 году	8
<i>Бурлакова Ю.В.</i> Образовательное пространство как необходимый фактор психического развития детей в условиях социальной депривации	11
<i>Виноградова С.А.</i> Самоактуализация личности в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов	13
<i>Власенко Ю.М.</i> Влияние механизмов психологической защиты на процесс профессиональной подготовки	15
<i>Воронова А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности вожакого	16
<i>Ганкович А.А.</i> Возможности музыкотерапии в образовательном процессе при профилактике девиантного поведения	18
<i>Гиринская А.Ю.</i> Интерференция внимания спортсменов	20
<i>Дернова Е.В., Чернова И.В.</i> Формирование семейных ценностей у учащихся колледжа в учебно-воспитательном процессе	22
<i>Ермоленко И.А.</i> Информационно-компьютерные технологии как фактор когнитивного развития личности	24
<i>Ершова Л.В., Навогонская Т.Г.</i> Подготовка будущих учителей в области информационно-коммуникационных технологий на основе системного подхода	25
<i>Зулев А.А.</i> Внутренний контроль методической деятельности в системе менеджмента качества учреждения образования	27
<i>Кажекина Л.В.</i> Теория и практика использования компьютерных тестов для промежуточного и итогового контроля знаний по иностранному языку	29
<i>Каратерзи В.А.</i> Особенности когнитивной среды дома ребенка	30
<i>Керножицкая И.Е.</i> Эмоционально-ценностная составляющая в профессиональной подготовке будущего учителя	32
<i>Кияшко Д.Ю.</i> Прогноз склонности к переживанию социальных страхов в юношеском возрасте	34
<i>Кияшко М.А.</i> Психологические детерминанты развивающей образовательной среды в высшем учебном заведении	36
<i>Косареvская Т.Е., Кутькина Р.Р.</i> Психологические аспекты формирования социальной перцепции у студентов педагогических специальностей	38
<i>Литвенкова И.А., Каратаева А.В.</i> Опыт работы экспериментальной инновационной площадки на базе ГУО «Гимназия № 6 г. Витебска»	39
<i>Лоллини С.В.</i> Акцентуации характера и выбор будущей профессии старшими школьниками	41
<i>Лукьянова Е.П.</i> Полоролевая установка на семейную жизнь как предмет психолого-педагогического исследования	42
<i>Любченко О.А.</i> Структурно-функциональные компоненты библиотечной образовательной среды	44
<i>Макрицкий М.В.</i> Коррекция тревожности в подростковом и раннем юношеском возрасте	46

Макрицкий М.В. Формирование педагогической культуры у студентов университета в процессе их научной и практической деятельности	48
Мануйленко Л.Н. Электронное средство обучения по психологии как компонент учебно-методического комплекса	50
Махиня О.В. Внеаудиторная работа как средство формирования творческой личности	52
Милашевич Е.П., Черняева Л.М. Психологическое сопровождение одаренных школьников: из опыта работы учебно-научно-консультационного центра	54
Мурашкин А.И. Эмпиризм как детерминанта формирования сенсуалистического направления в психологии	55
Орлова А.П., Зинькова Н.К., Тетерина В.В. Основные тенденции в трудовом воспитании молодежи зарубежных стран	57
Прудникова И.И. Симптомы синдрома эмоционального выгорания у педагогов	59
Радкевич Е.С. Профилактика семейного неблагополучия в условиях ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района»	60
Сафончик Т.В., Шаматульская Е.В. Экологическое воспитание дошкольников	62
Стреленко А.А. К вопросу о психологии здоровья и профессионального долголетия	64
Суднічэнка Т.А. Фарміраванне прафесійных кампетэнцый будучых настаўнікаў у перыяд педагагічнай практыкі	65
Татарина Н.М. Деятельность комиссий о несовершеннолетних как основного органа педагогической профилактики правонарушений в 20-х годах XX века (на примере Витебской губернии)	67
Турковский В.И. Методологические основы непрерывной подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности	68
Федьков Г.С. Воспитать патриота	70
Фоменко А.А., Ракова Н.А. Потенциал художественного краеведения в воспитании духовных ценностей личности	72
Шаматульская Е.В. Опыт работы по составлению и решению экологических задач	74
Шарапова И.А., Бумаженко Н.И., Данич О.В., Карташев С.А. Специфика формирования профессиональных компетенций у студентов педагогического факультета	76
Шкетик Е.В. Изучение креативности у девушек первого курса колледжа: результаты исследования	77
Шмуракова М.Е. Особенности учебной мотивации студентов первого курса	79
Щепеткова Н.В. Непрерывное педагогическое образование в регионах Республики Беларусь	81

Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза

Бумаженко Н.И. Место семейно-брачных отношений в системе ценностных предпочтений старшеклассников	83
Вакушенко Т.Д. Роль волонтерской деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе	84
Воробьева С.А., Мартинович Н.Е. Организация профориентационной работы как условие развития вуза	86
Данилова Ж.Л. Обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза	88
Загоруйко Р.В., Коснаревич Т.В., Дедуль М.И. Инновационные подходы в решении социальных проблем молодых инвалидов	89
Качан Г.А. Межведомственное взаимодействие по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних	91
Малашенкова Е.А., Кузина В.Г. Действия социального педагога по предупреждению семейного насилия по отношению к детям	93
Міхайлаў С.І. Праблема сямейнага насілля ў Беларусі	95

Проблемы преподавания в высшей школе

Физико-математические науки

<i>Адаменко Н.Д., Маркова Л.В.</i> Создание адаптивных учебных материалов в LMS Moodle (на примере дисциплины “Модели данных и СУБД”)	97
<i>Коршиков Ф.П., Дубаневич Д.Т., Яковлев В.П.</i> Модульно-рейтинговая система обучения и оценки учебных достижений студентов по дисциплине «Оптика»	98
<i>Лабовкин В.Н.</i> Подготовка магистрантов в области информационных технологий	100
<i>Малиновский В.В., Чиркина А.А.</i> Анализ результатов введения нижнего порога тестовых баллов централизованного тестирования по математике	101
<i>Малиновский В.В., Чиркина А.А.</i> Анализ характеристик заданий централизованного тестирования по математике 2014 года по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова	103
<i>Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г.</i> Информационно-коммуникационные технологии в самостоятельной работе студентов	105
<i>Савчук В.К., Жидкевич В.И.</i> Инновационные технологии в учебной практике по радиоэлектронике	107

Филологические науки

<i>Зіманскі В.Э.</i> Асаблівасці развіцця моўнай асобы студэнтаў ва ўмовах руска-беларускага двухмоўя	109
<i>Черняева Т.В., Курдеко Ж.П.</i> Средства формирования социокультурной компетентности на занятиях по русскому языку как иностранному	111
<i>Юркевич А.Т.</i> Формирование переводческой компетенции у студентов неязыковых вузов	112

Биологические и химические науки

<i>Белохвостов А.А.</i> Препедевтика методической подготовки будущего учителя химии к использованию информационно-коммуникационных технологий при изучении химических дисциплин	114
<i>Жук Е.Ю., Григорьева Е.Е.</i> Методика преподавания экологии: традиционные и инновационные подходы	116
<i>Чубаро С.В., Лешко Г.А.</i> Организация профориентационной работы при проведении производственной педагогической практики студентов	118

Педагогические науки

<i>Антипенко О.Е.</i> Метакогнитивная регуляция понимания научного текста студентами-психологами	119
<i>Виноградов И.А.</i> Особенности системы высшего образования Республики Беларусь и системы высшего образования Соединенных Штатов Америки	121
<i>Вожгурова О.В.</i> Роль политического образования в процессе социализации студенческой молодежи в условиях вуза	122
<i>Погребняк А.Б.</i> Социально-гуманитарное образование в высшей школе на современном этапе	125
<i>Циркунова Н.И.</i> Формирование профессиональной направленности студентов в условиях традиционного обучения	127

Искусствоведение

<i>Альхименок А.А.</i> Развитие пространственных представлений как базового компонента графической подготовки специалистов на художественно-графическом факультете	129
<i>Глушук Д.П.</i> Использование трехмерного компьютерного моделирования в преподавании курса начертательной геометрии у студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство»	130
<i>Сысоева И.А.</i> Некоторые вопросы подготовки педагогов-художников по дисциплинам декоративно-прикладного направления	132

Уласевич Т.П. Условия и организация самостоятельной контролируемой работы студентов художественных специальностей по дисциплинам декоративно-прикладного направления	133
---	-----

Методика преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в средних учебных заведениях

Физико-математические науки

Ализарчик Л.Л., Лукомский А.В., Малиновский В.В. Использование интернет-технологий для организации профильного обучения	135
Семенов Е.Е. Диалогическое познание математики в средней школе	137
Устименко В.В. Об использовании блоков взаимосвязанных задач при изучении геометрии	139
Яковлев В.П., Дубаневич Д.Т. Роль физических моделей при изучении физики в средней общеобразовательной школе	141

Биологические и химические науки

Аршанский Е.Я. Электронные учебно-методические комплексы по химии для учащихся VII–XI классов: содержание и перспективы использования	142
Борисевич И.С. Возможности и перспективы использования основ физической химии при организации исследовательской работы школьников	144
Нарушевич В.Н. Интеграция методики преподавания биологии и химии как средство реализации практико-ориентированной подготовки будущего учителя	146

Искусствоведение

Даргель Т.М. Совершенствование содержания и методики обучения факультативного курса «Компьютерная графика»	147
Даргель Т.М. Современные образовательные технологии и активные методы в обучении изобразительному искусству	149

Филологические науки

Алейникова О.С. Система упражнений по русскому языку, направленных на формирование интеллектуально-речевой культуры учащихся 5 классов	151
---	-----

Дошкольное и начальное образование

Богатырева А.Э. Готовность будущих специалистов к проектированию урока математики на основе здоровьесберегающей педагогики	154
Гандель А.С. Учет прагматических составляющих речевого взаимодействия в процессе формирования коммуникативных умений младших школьников	155
Григорович Н.П. Развитие речи дошкольника как средство социальной адаптации	157
Григорьева Е.Е., Юрис И.Я., Беленкевич О.А. Использование игровых методов и приемов в работе с детьми 2–3 года жизни	159
Гуторова Л.С. Формы «свертывания» информации в учебной деятельности младших школьников	161
Игошина Ю.А., Кунтыш М.Ф. Обогащение словарного запаса младших школьников в результате работы над составлением словаря «Осенние слова»	162
Калист Е.Л. Критерии эвристичности мышления у учащихся младших классов на уроках музыки	164
Карчагіна В.М. Змены ў жыцці – змены ў мове (лексіцы), ці моўны малюнак сучаснасці	166
Ковалевская Т.А. Практическая подготовка студентов педагогических специальностей на базе УНКЦ	167
Ковалевский А.Н. Художественно-эстетическое воспитание дошкольника как важный фактор развития духовности его личности	169

Крыцкая Н.В. Метад актыўнай ацэнкі на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах	171
Кущина Е.А. Развитие творческой активности у младших школьников в процессе педагогической деятельности	172
Логвиненко Т.Н. Развитие любознательности учащихся на уроках литературного чтения	174
Макрицкая О.А. Классификация негативных факторов социальной среды младших школьников	176
Матвеева Н.И. Проблемный подход на уроках математики в начальных классах	177
Рожкова А.А. Дидактическая игра на уроках математики в начальных классах	179

Коррекционное образование

Бугаева О.П. Формирование экономических знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях информационной среды школы	181
Ковалец И.В. Направления деятельности персонального педагога-ассистента, сопровождающего ребенка с аутистическими нарушениями	182
Лауткина С.В. Организация тьюторского сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивной практики	184
Радионова В.И. Особенности содержания индивидуальной программы обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью	186
Сивашинская Е.Ф. Особенности образовательной инклюзии детей с синдромом Аспергера	188
Чобот Ж.П. Особенности использования альтернативных методик в процессе подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	190
Швед М.В. Формирование межличностных отношений учащихся в условиях инклюзивного образования	192

Музыкальное образование

Александрова С.А., Ананченко Г.В., Шарапова И.А. Методика формирования опыта творческой деятельности на уроках музыки в начальной школе	194
Ананченко Г.В., Жигоров А.С. Развитие восприятия музыкальных образов у младших школьников	195
Бабарико В.А. Об использовании инструментально-интонационных средств в соответствии с преобладанием ритмического либо мелодического начала в исполняемой на баяне полифонии	197
Волощенко О.Г. Особенности развития творческих способностей школьников в музыкально-художественной деятельности	199
Степанов П.Н. Анализ выразительных средств для характеристики стилиевой картины первого концерта С.В. Рахманинова	201
Сусед-Виличинская Ю.С. Концептуально-содержательные и методологические аспекты социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами жителей XXI века»	202
Якубенко О.И. Хоровые произведения Г. Свиридова в ракурсе педагогической интерпретации	204

Научное издание

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XX(67) Региональной научно-практической конференции
преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

12–13 марта 2015 г.

В 2 томах

Том 2

Подписано в печать 25.02.2015. Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 24,64. Уч.-изд. л. 21,52. Тираж 30 экз. Заказ 16.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.