
**АКТУАЛЬНЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ
В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
РАЗЛИЧНОГО ТИПА**

Витебск 2012

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



АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

*Материалы международной
научно-практической конференции,
приуроченной к 55-летию
педагогического факультета*

Витебск, 3–4 октября 2012 г.

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

УДК 371.1(063)+378.1(063)
ББК 74.044я431+74.584я431
А43

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Протокол № 1 от 13.09.2012 г.

Редакционная коллегия:
И.А. Шарапова (отв. ред.),
О.В. Данич, С.А. Карташев,
Н.И. Бумаженко

Рецензенты:
заведующий кафедрой социально-педагогической работы
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*; заместитель директора по учебно-воспитательной и научной работе ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*

Актуальные направления повышения качества образования в учебных заведениях различного типа : материалы международной научно-практической конференции, приуроченной к 55-летию педагогического факультета, Витебск, 3–4 октября 2012 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 266 с.
ISBN 978-985-517-364-0.

В настоящем издании представлены материалы выступлений ведущих специалистов, занимающихся проблемами качества образования в современном мире. Теоретическая и практическая значимость материалов конференции подкрепляется их постоянной востребованностью у широкой научной аудитории. Издание адресовано педагогам, психологам, социологам и др.

УДК 371.1(063)+378.1(063)
ББК 74.044я431+74.584я431

ISBN 978-985-517-364-0

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Шарапова И.А. ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. П.М. МАШЕРОВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ	8
Бумаженко Н.И., Данич О.В., Карташев С.А. ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	11
Плешакова Е., Арон И., Головина Л., Дубинец-Хартман А., Исаева Э., Матебур Н., Юнусова Р. ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ НА СЕВЕРЕ НИДЕРЛАНДОВ	16
Рябова И.Г. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	20
Салитова Ф.Ш. МУЗЫКАЛЬНАЯ АРХАИКА ПОВОЛЖЬЯ И ПРИУРАЛЬЯ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	25
Стукаленко Н.М. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
 ЧАСТЬ 1. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОГО, МЕТОДИЧЕСКОГО, ИНФОРМАЦИОННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА	33
Антоненко А.М. О ТЕХНОЛОГИЯХ СЦЕНИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	33
Баранок В.Н. ВОСПИТЫВАЕМ МИЛОСЕРДИЕ	35
Бумаженко Н.И. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	37
Денисова И.В. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД)	41
Доморацкий В.А. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА	44
Лауткина С.В. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ	47
Минаева В.М., Мацко А.П. СВЯЗЬ СО ШКОЛОЙ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА	50
Ракова Н.А., Волощенко О.Г. ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ОБЩИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	53
Шмуракова М.Е. ГОТОВНОСТЬ К ЛИДЕРСТВУ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	56
 ЧАСТЬ 2. СОСТОЯНИЕ, РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	60
Ганкович А.А. СРЕДСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	60
Захарова Т.Л. ХОРОВОЕ ПЕНИЕ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	60

Кульков М.В. ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	67
Почитаева М.В. ПЕРСПЕКТИВЫ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	71
Щербина Н.Г. МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СПЕЦИФИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	74
 ЧАСТЬ 3. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	79
Аленкуц Л.Г., Кулешевич А.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ РАЦИОНАЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ТЕКСТОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	79
Акулович А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	81
Кахнович С.В. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	85
Харитоновна Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	89
Хартманн О.В. РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ПРОЖИВАНИЯ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	92
 ЧАСТЬ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ	97
Авдеева С.Л. АНСАМБЛЕВЫЕ ФОРМЫ МУЗИЦИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	97
Алдошина М.И. ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ	98
Александрова С.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	101
Горшенина С.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	104
Домрачева С.А. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	108
Кобзева Н.А. КРУГЛЫЙ СТОЛ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	112
Косареvская Т.Е., Мамась А.Н. АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	114
Кузнецова Н.В. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ	115
Кунтыш М.Ф. ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЗНАНИЙ О КОММУНИКАТИВНОМ, СТРУКТУРНОМ И СЕМАНТИЧЕСКОМ УСТРОЙСТВЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ	122

Кущина Е.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ОБОБЩЕНИЙ	126
Мамась А.Н., Косаревская Т.Е. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ	130
Медвецкая Н.М. ПСИХОЛОГИЯ И ВАЛЕОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Минина Н.Е. МОДУЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ В СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ	134
Агейка У.Г. ТЭХНАЛОГІЯ ІНДЫВІДУАЛЬНАГА ПАДЫХОДУ ЯК КЛЮЧАВЫ ФАКТАР У ПАСПЯХОВАЙ ПАДРЫХТОЎЦЫ ДЗЕВЯЦКЛАСНІКАЎ ДА ЭКЗАМЕНУ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ	135
Половцев Д.О. ТЕСТИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ	139
Сусед-Виличинская Ю.С. КОНТУРЫ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «БЕЛОРУСКАЯ ХАТКА»	142
Шкилева Н.А. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ПРОЕКЦИОННОГО ЧЕРЧЕНИЯ	147
Шуляпова О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «МАКСИМУМ»: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	150
 ЧАСТЬ 5. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА	155
Борисова Е.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	155
Воробьева О.И. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	158
Головина Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	160
Головина Н.Н., Конькова А.А. РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДРАВСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ	163
Губанова Н.Ф. ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	165
Кмит Е.В. ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ ОБРАЗА КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	169
Ковалевская Т.А. СОТРУДНИЧЕСТВО С УЧАЩИМИСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ	172

Ковалевский А.Н. НАГЛЯДНОСТЬ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ	176
Комарова И.А., Габьева Л.Л. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	179
Ларисова Е.В. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ	182
Левчук З.К. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	186
Пузевич Ж.Е. ОТРАЖЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНИКЕ «МУЗЫКА»	189
Турченкова Р.Н. ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДВУХУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	192
 ЧАСТЬ 6. ЭФФЕКТИВНОСТЬ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ	195
Амасович Н.В. ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА	195
Ананченко Г.В. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ (на примере работы с учебником «Музыкальная грамота»)	199
Ермалович Н.В. ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА	201
Ермольчик И.В., Кунтыш М.Ф. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ В РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	203
Жукова О.М. ПРИМЕНЕНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	207
Жукова Т.В., Кожевников Б.Г. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА СТУДЕНТОВ	210
Калист Е.Л. МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	212
Канцавая Г.М. НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКОЙ МОВЕ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ НА СУЧАСНЫМ ЭТАПЕ	215
Оксенчук А.Е. СПОСОБЫ МАРКИРОВАНИЯ ТЕМЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА	217
Рандаренко О.Б. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАЛОЙ ГРУППЕ	220

Сыроватская Т.А. ВНЕДРЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ ВУЗА	222
Сысоева И.А., Уласевич Т.П. КОМПЬТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИ-СТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	226
Якубенко О.И. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ЗАДАЧЕПОСТРОЕНИЕ В ИЗМЕ-РИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	229
 ЧАСТЬ 7. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ УЧАЩИМИСЯ	232
Кутькина Р.Р. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСТВА У СТУДЕНТОВ	232
Рымовіч А.А. ПАДРЫХТОЎКА ВУЧНЯЎ ДА ЁДЗЕЛУ Ё АЛІМПІЯДЗЕ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ І ЛІТАРАТУРЫ ЯК ФАКТАР ПАВЫШЭННЯ ЯКАСЦІ АДУКАЦЫІ	235
 ЧАСТЬ 8. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ПРО-ФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ	238
Алексеенок Д.В. РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ВУ-ЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	238
Богомаз С.Л., Костюкович З.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА	240
Буянова И.Б. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ	245
Завгородняя Т.К., Стражникова И.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК НЕ-ОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	248
Кухтова Н.В. ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ПРО-ЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	252
Орлова И.П. ТЕСТОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИАГНО-СТИКИ УРОВНЯ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	255
Серикова Л.А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ	259
Чернышева Е.Н. ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕС-СИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	261
Якунчев М.А., Маркинов И.Ф. К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЭТНО-КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА	263

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

**ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. П.М. МАШЕРОВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

Учреждение образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» в 2010 году перешагнул свой вековой юбилей. За это время произошли значимые события, которые позитивно влияли на становление и развитие старейшего высшего учебного заведения не только Витебского региона, но и Республики Беларусь.

В юбилейном году наш вуз успешно прошел сертификационный аудит системы менеджмента качества и по его результатам были получены сертификаты СТБ ISO 9001-2009 (национальная система аккредитации) и DIN EN ISO 9001-2008 (немецкая система аккредитации).

В настоящее время Витебский государственный университет с успехом продолжает лучшие мировые традиции образования, постоянно ищет новые, нестандартные решения в педагогической науке и практике, которые способствуют успешной подготовке студентов, получающих классическое образование, а так же аспирантов.

Университет ведет подготовку специалистов по 38 специальностям: юристов, журналистов, историков, художников, а также педагогов для системы образования.

Заказ Витебской области и других регионов республики в высококвалифицированных воспитателях для дошкольных учреждений, учителей начальных классов, музыки, логопедах удовлетворяет один из крупнейших факультетов университета – педагогический факультет.

Обращение к истории становления и развития педагогического факультета имеет важное значение для изучения истории образования и педагогической мысли как самого ВУЗа, Витебщины и всей Республики Беларусь.

Факультет богат интересными событиями и традициями. В разные периоды своего развития он постоянно реорганизовывался и трансформировался: менялись руководители, название, структура, педагогический состав.

В 1957 г. в соответствии с приказом Министерства Просвещения БССР было принято решение в ряде городов, в том числе и г. Витебске, открыть факультет по подготовке учителей для начальной школы. Первый набор студентов (50 человек) по специальности «Педагогика и методика начального обучения» приступил к занятиям в этом же учебном году в рамках физико-математического факультета. Год спустя в структуре Витебского государственного педагогического института появился самостоятельный факультет подготовки учителей начальных классов.

С каждым годом план приема студентов увеличивался, совершенствовалась и углублялась психолого-педагогическая и методическая их подготовка. В связи с этим в 1963 году он стал называться факультетом педагогики и методики начального обучения.

В дальнейшем в рамках реорганизации структурных подразделений ВУЗа от факультета педагогики и методики начального обучения был отделен факультет педагогики методики начального обучения и изобразительного искусства (в 1996 году получивший название музыкально-художественный) и факультет дошкольного воспитания (ныне факультет социальной педагогики и психологии). В 2001 г. музыкально-художественный факультет и факультет педагогики и методики

начального обучения были объединены в **педагогический**, на котором стали постепенно открываться новые педагогические специальности.

В разное время факультет возглавляли А.Т. Вавченко, С.И. Губаревич, И.Г. Корнеев, А.П., Бонадысенко, В.И. Пушкин, А.И. Мурашкин. В настоящее время деканом является И.А. Шарапова.

История факультета неразрывно связана с кафедрами, которые всегда осуществляли непростые задачи по организации и проведению научной, учебно-методической, воспитательной работы в соответствии с планами факультета.

За 55 лет существования в структуру факультета всегда входили кафедры, названия которых соответствовали педагогическим специальностям подготовки специалистов. Это кафедры: музыки и пения, методики музыкального воспитания, музыкального воспитания, теории музыки и музыкального инструмента, хорового дирижирования и вокала, русского и белорусского языков, восточнославянской филологии и лингводидактики, методики изобразительного искусства, художественного воспитания, искусств, педагогики и методики начального образования, дошкольного и начального образования, коррекционной работы, психологии, музыки.

В разные годы на факультете работал дружный, сплоченный коллектив единомышленников профессоров, доцентов, преподавателей, сотрудников разных специальностей, но объединенных единой целью – подготовкой квалифицированных педагогов для системы образования и культуры нашей страны.

Поэтому не случайно, полученное в стенах педагогического факультета образование позволило быть успешными не только в педагогической профессии, но и в других областях: администрирование, управление персоналом и в разных сферах деятельности, требующих организаторских способностей, знания человеческих взаимоотношений.

Наши выпускники – наша гордость! Отличительной чертой выпускников педагогического факультета является их разносторонняя образованность. Педагогическая деятельность многих выпускников является примером для сегодняшних студентов. За время существования факультета здесь обучались, работали и продолжают трудиться интересные люди, которые внесли неоценимый вклад в развитие современной системы образования, науки, искусства и спорта (Амасович Н.В., Ананченко Г.В., Артеменко Л.А., Бумаженко Н.И., Минаева В.М., Орлова А.П., Петрик Л.Л., Савосина Т.П., Солодкова А.Ф., Солодухина М.Е., Шамшур В.В., Шанько А.Ф., Шитько В.В., Шлома В.А. и др.)

В настоящее время педагогический факультет является одним из крупнейших факультетов университета со сложившимися научными и учебными традициями.

Достаточная материально-техническая база позволяет организовывать учебно-воспитательный процесс на должном уровне. В учебном корпусе имеется: учебные аудитории, компьютерный класс, тренажерный и спортивный залы, библиотека, актовый зал, музей, буфет.

В 2012–2013 учебном году на факультете обучается более тысячи студентов на дневной, заочной формах обучения и в магистратуре по различным педагогическим специальностям:

Дневное отделение	Заочное отделение
Начальное образование. Дошкольное образование	Сокращенный срок обучения Музыкальное искусство
Олигофренопедагогика. Практическая психология	Дошкольное образование. Логопедия
Дошкольное образование. Логопедия	Начальное образование. Социальная педагогика
Музыкальное искусство	

Магистратура	Полный срок обучения
Общая педагогика, история педагогики и образования	Олигофренопедагогика. Логопедия
Теория и методика обучения и воспитания	Начальное образование. Дошкольное образование

Как видно на факультете имеется широкий диапазон специальностей. Мы не останавливаемся на достигнутом. В связи с этим педагогический коллектив ведет систематическую и целенаправленную работу по открытию новых специальностей. За последние 2 года осуществлен набор на специальность «Музыкальное искусство. Практическая психология», подготовлен учебный план по специальности «Олигофренопедагогика. Дошкольное образование».

Студентами факультета становятся абитуриенты, прошедшие конкурсный отбор, что свидетельствует о популярности и востребованности специальности факультета у молодежи.

На факультете работают 4 кафедры: дошкольного и начального образования (зав. кафедрой Данич О.В.), коррекционной работы (зав. кафедрой Бумаженко Н.И.), музыки (зав. кафедрой Карташев С.А.), психологии (Богомаз С.Л.).

За последние несколько лет организация научно-исследовательской работы на факультете претерпела процесс модернизации и совершенствования, которой постоянно придавалось большое значение.

Ведется подготовка специалистов высшей квалификации через аспирантуру. Студенты и преподаватели также имеют возможность повысить свою квалификацию через магистратуру.

Научный потенциал достаточно высок: на кафедрах в основном работают квалифицированные специалисты, имеющие научные степени и звания, активно занимающиеся научно-исследовательской и научно-методической работой.

На факультете выполняются исследования по научному направлению «Психолого-педагогические детерминанты создания и функционирования эффективного образовательного пространства». Результаты исследований профессорско-преподавательского состава публикуются в ведущих журналах республики и зарубежных стран.

Историю педагогического факультета невозможно представить без международного сотрудничества. География международных связей с каждым годом расширяется. Поддерживает устойчивые международные связи с вузами Российской Федерации, Украиной, Польшей.

Важнейшей инновацией педагогического факультета явилось создание учебно-научно-консультационных центров (УНКЦ) в рамках Программы взаимодействия управления образования Витебского облисполкома и нашего университета. Их целевая установка такова: долгосрочное сотрудничество университета и учреждений образования в области совместного использования интеллектуальных, материальных, информационных ресурсов при проведении научно-исследовательских работ, учебно-методической деятельности по приоритетным направлениям развития образования дошкольников, школьников, подготовке студентов, аспирантов и повышении квалификации и поддержке профессиональной деятельности педагогов.

На педагогическом факультете студенты получают достаточно разносторонние знания в различных областях. Поэтому каждый студент может найти занятие по интересам.

На факультете успешно работает студенческое научное общество. Традиционными стали кружки, объединившие студентов по научным интересам. Лучшие

студенты имеют возможность продолжать обучение на второй ступени высшего образования (магистратура).

Доброй традицией стало проведение научной конференция «Мир детства в современном образовательном пространстве», по материалам которой издается сборник статей студентов, магистрантов и аспирантов. Студенты факультета принимают активное участие в студенческих конференциях в других вузах, не только Республики Беларусь, но и за рубежом. Лучшие работы представляются на республиканский смотр-конкурс студенческих научных работ, а их авторы становятся лауреатами, обладателями I, II и III категорий.

Ежегодно студенты принимают участие в Республиканской студенческой олимпиаде по коррекционной педагогике и специальной психологии (с международным участием) в г. Минске, где занимают призовые места в различных номинациях.

На факультете уделяется постоянное внимание качеству и совершенствованию форм и методов идеологической и воспитательной работы. Самыми яркими и запоминающимися событиями студенческой жизни являются «Неделя факультета», «Хит-Парад», «Арт-осень», «Посвящение в студенты», «Визитка первокурсника» и т.д.

По инициативе студентов создан волонтерский клуб «Аквармарин». Постоянно проводятся благотворительные акции, концерты в различных учреждениях образования и культуры. Концертно-исполнительская деятельность студентов и преподавателей факультета всегда востребована в университете, городе и за его пределами. Особую известность приносят творческие коллективы – «Свидание», «Зорка», «Вясёлка», «Шанс», «Аксиос», «Кукляндик».

Основные этапы становления и развития факультета отражены в экспозиции музея истории педагогического факультета. Открыт музей к 50-летию факультета и с тех пор стал культурно-просветительским, учебно-научным и воспитательным подразделением факультета и университета. Музей призван изучать, собирать и сохранять, экспонировать и пропагандировать все ценное, что относится к истории педагогического факультета и университета, истории развития образования в Республике Беларусь и на Витебщине.

В 2012 году, педагогическому факультету 55 лет со дня основания. Это не юбилейная дата, а этап для подведения очередных итогов и определения дальнейших перспектив. Факультет живет, растет, продолжает развиваться и смотрит в будущее, строя дальнейшие планы.

Н.И. Бумаженко, О.В. Данич, С.А. Карташев
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Принципиально важным направлением социальной политики в условиях модернизации экономики становится 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. Это пред-

полагает решение следующих задач: устранение перегруженности учебными предметами, которые не являются фундаментом для новых знаний; изменение методов обучения, с приоритетом тех из них, которые формируют практические навыки профессиональной деятельности, самообучения; усиление роли самостоятельной работы студентов; укрепление связи профессионального образования с практической профессиональной деятельностью.

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.

В этой связи возникла проблема организации практической подготовки студентов в вузе и обновления содержания учебно-производственных практик, призванных формировать профессиональные умения будущего специалиста, в соответствии с международными стандартами качества профессионального образования.

Начало обучения в школе - один из самых серьезных моментов в жизни ребенка. От того, в какой образовательной системе он окажется, каким будет его первый учитель, во многом зависит его успешность и реализованность личности в будущем. Процесс совершенствования профессионального мастерства включает не только перестройку и углубление знаний, умений и навыков учителя, но и развитие его личности. Значимость подобного подхода к проблеме повышения квалификации учителя начальных классов обусловлена, во-первых, повышенной ответственностью и сложностью задач, стоящих перед ним, а во-вторых, дефицитом научно обоснованных разработок эффективного воздействия на процесс становления профессионального мастерства учителя начальных классов.

Наметившиеся тенденции развития начального образования выявили проблемы, которые требуется решать уже в настоящее время. Специфической особенностью работы учителя начальных классов является многопредметность. В отличие от учителей - однопредметников он должен владеть методикой преподавания русского и белорусского языков, чтения, математики, изобразительного искусства, труда и других образовательных дисциплин. Все это требует более пристального внимания к практической подготовке учителя начальных классов, формированию его индивидуальных творческих возможностей, которые позволят ему в дальнейшем успешно осуществлять учебно-воспитательную работу с младшими школьниками в современных учебных заведениях различного типа. Решение поставленных проблем становится предметом серьезного внимания профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку специалистов названного профиля. Становится очевидным, что формирование специалиста необходимого уровня возможно при использовании преимущественно активных форм и методов обучения, предполагающих включение обучающихся в созданные в учебно-воспитательном процессе ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы, что обеспечит сформированность у выпускника деятельностного творческого аспекта образованности. Деятельностный аспект позволит проявиться способности самостоятельно учиться, осваивать инновации, действовать в новой ситуации и грамотно решать новые задачи. Активные формы обучения студентов достаточно давно стали основными в процессе преподавания методик начальной школы.

Бесспорным ключевым моментом, обеспечивающим эффективную профессиональную подготовку студентов, является модернизация педагогической практики. В современном педагогическом образовании намечается тенденция в реформировании педагогической практики в направлении увеличения продолжительности практики, разнообразия мест ее проведения, системности задач прохождения педагогической практики с постепенным усложнением ее содержания.

Важнейшим условием качественной подготовки современного конкурентоспособного специалиста является уровень компетентности самого преподавателя вуза, его способности выстраивать образовательный процесс в соответствии с образовательной конъюнктурой.

Члены кафедры дошкольного и начального образования являются постоянными участниками практических семинаров, круглых столов, методических объединений учреждений образования города и области. Именно поэтому большинство сотрудников являются консультантами (тьюторами, супервизорами) практикующих педагогов в выполнении ими экспериментальных программ, научно-исследовательских проектов и отдельных мероприятий. Налажена и обратная связь. Стало постоянным привлечение опытных, высококвалифицированных учителей и воспитателей к подготовке некоторых учебных занятий, разработке учебных программ по дисциплинам кафедры и особенно программ практик.

Усилия кафедры музыки направлены на совершенствование подготовки будущего учителя, на создание инструментария, пространства профессионального и личностного роста будущего педагога, достижения главного результата - повышения качества образовательного процесса и развития профессиональных компетенций выпускника как интегрированного результата образования в вузе.

Процесс обучения музыке в школе предполагает большую ответственность педагога. Под его руководством ученик не только познает основы музыкального искусства, он развивает свой интеллект, приобретает умение нестандартно мыслить, формирует творческое отношение к жизни, которое в дальнейшем будет способствовать успешной работе в любой выбранной им профессии.

В системе подготовки педагога-музыканта востребован не просто воспитатель или предметник-урокодатель, а педагог-исследователь, педагог-психолог, педагог-технолог. Эти качества специалиста могут развиваться во время обучения в ВУЗе в творческой атмосфере технологично организованного образовательного процесса. Он включает практическую работу студентов на базах школ, где студенты активно занимаются научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной, инновационной деятельностью, учатся искать свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструментарий. Профессиональная компетентность будущего учителя музыки может быть сформирована только в условиях эвристической и креативной деятельности.

Кафедра музыки имеет широкий опыт взаимодействия с различными учреждениями образования, науки и культуры, что позволяет организовать эффективную систему повышения качества профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Базами учебных и производственных практик являются учебные заведения с соответствующей современным требованиям инфраструктурой, высококвалифицированным педагогическим персоналом, материально-технической базой, в которых методисты сами являются «действующими» учителями, руководителями творческих коллективов, кружков и т.д. Это позволяет оптимизировать педагогический процесс, эффективно формировать профессиональные компетенции студентов.

Работа студента на базе учреждения образования под руководством методи-

ста соответствует реальным задачам конкретной школы, имеет практическую направленность и возможность использования в образовательном процессе других школ.

Формы работы, применяемые на базах практик, разнообразны и соответствуют содержанию работы, профессиональным возможностям, образовательным потребностям и интересам студентов и учащихся. Их можно сформировать в шесть блоков:

- поисковая работа и научные исследования - разработка и апробация авторских и вариативных методик; изучение теоретического материала по проблеме исследования; участие в научно-практических конференциях, семинарах, совещаниях по итогам исследований в виде докладов, выступлений, тезисов; написание научной работы; составление справочника, словаря, тематических сборников, хрестоматий, фонохрестоматий; статьи в сборниках, журналах;

- руководство научно-поисковой работой учащихся - участие в работе предметных кружков и творческих групп; творческие авторские работы, рефераты учащихся; организация их участия в научно-практических конференциях; проведение консультаций; руководство работой одаренных учащихся по индивидуальным планам;

- разработка методической документации - работа по составлению учебных планов и программ, анкет, различных положений (о смотрах, конкурсах, выставках творческих работ и т.п.), методик диагностики учащихся;

- подготовка аудио- и видеозаписей;

- знакомство с системой повышения квалификации учителей - работа над методической темой; участие в проблемных семинарах, круглых столах; посещение авторских семинаров, открытых уроков; работа с научной, методической литературой; знакомство со структурой конкурса профессионального мастерства «Учитель года» и т.д.;

- изучение инновационного педагогического опыта - работа в творческой группе по сбору материалов с целью изучения инновационного опыта; систематизация и обобщение материалов творчески работающего учителя или собственного опыта инновационной деятельности; оформление результатов исследования (доклад, брошюра, статья, наглядный материал; мастер-классы, педагогическая мастерская; выступления на педагогических советах; встречи с творчески работающими учителями; оказание методической помощи; лекторий; презентация, распространение и внедрение инновационных наработок в образовательный процесс и т.д.).

Музыкально-педагогический процесс основан на сотрудничестве и сотворчестве его субъектов, которое способствует развитию и саморазвитию учащихся. Поэтому работа преподавателей кафедры музыки в различных формах сотрудничества с учреждениями образования и культуры является условием и базой эффективной передачи студентам педагогического и профессионального опыта.

Система специального образования нуждается в новом учителе-дефектологе, ориентированном на социальную адаптацию своих подопечных и их успешную интеграцию в обществе. Мы разделяем мнение О.Л.Жук о том, что профессионализм педагога проявляется тогда, когда его деятельность из замкнутой, специализированной, нормативной, обеспечиваемой извне превращается в самоорганизующуюся, самоуправляемую и саморазвивающуюся. Творческий характер труда педагога выражается в том, что он не только выполняет свои непосредственные обязанности, регламентированные учебно-воспитательным процессом, но и ищет новые возможности его совершенствования, добивается повыше-

ния качества образования воспитанников путем применения новых форм и методов обучения [1].

Объем научных знаний, который должны усвоить будущие специалисты, с каждым годом возрастает. Студент должен уметь отбирать, анализировать и систематизировать новые данные науки и использовать их в педагогической деятельности. Следует отметить, что традиционная организация профессионального обучения в качестве способа передачи информации опирается на одностороннюю форму коммуникации, при которой источником обучения остается монолог. Суть обучения заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении студентами. Базисом обучения является опыт педагога. Студент находится в ситуации, когда только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая позицию воспринимающего.

Иным образом построено обучение педагогическим и специальным дисциплинам на кафедре коррекционной работы. Основной технологией обучения здесь избрано педагогическое моделирование. Его результатом является информационная модель или дидактический проект взаимодействия преподавателя и студента, обусловленные определенным педагогическим замыслом. Преподавателями кафедры разработан алгоритм проектирования данной технологии обучения, который предполагает наличие следующих составляющих: анализ будущей профессиональной деятельности; определение степени базовой подготовки студентов; выработка целевых установок, базирующаяся на анализе профессиональной деятельности специалиста; отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого для его усвоения времени, степени нагрузки студентов; выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения, позволяющих эффективно усвоить запланированное содержание и адекватно отражающих психологические закономерности его усвоения; конструирование учебных элементов, дидактических материалов, мотивационных ситуаций; разработка структуры и содержания учебных занятий; планирование самостоятельной работы; проектирование контролирующих процедур (рейтинговой системы контроля и оценки, тестовых заданий) для каждого уровня обучения; реализация их в учебном процессе и коррекция в соответствии с полученными результатами.

Профессиональная компетентность преподавателя может существенно повлиять на качество его деятельности в виде доминирования конкретного уровня качества в реальной практике. Такое предположение базируется на результатах исследований К. Меллера, согласно которым «только в осознанной системе ценностей человека возникает синергетический эффект, которые гарантируют общий прогресс системы качества его деятельности».

Одним из возможных вариантов реализации данной идеи является технология модульного обучения, в основе которого лежат субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом. Среди целей модульного обучения преподаватели кафедры отмечают комфортный темп работы обучаемого, определение своих возможностей, гибкое построение содержания обучения, интеграцию его различных видов и форм, достижение высокого уровня конечных результатов. Взаимоотношения между участниками педагогического процесса приобретают характер сотрудничества, а управленческая деятельность на всех уровнях трансформируется из субъект-объектных отношений в субъект-субъектные на рефлексивной почве.

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.

В подготовке компетентных кадров создание условий для приобретения личного профессионального опыта и формирования способности к решению профессиональных задач в нестандартных ситуациях становится ключевой задачей вуза. В числе таких условий преподаватели кафедры коррекционной работы рассматривают организацию и содержание педагогической и производственной практик студентов, будущих учителей-дефектологов посредством создания гайд-денс-портфолио.

Для всех курсов в содержании практики определены общие условия:

- точное ориентирование студентов в категориях, используемых во время практики;
- четкое планирование деятельности студента-практиканта по дням;
- осознание студентами-практикантами критериев оценки тех или иных видов деятельности и их соотнесение с уровнями – потребительский (неосознанное копирование), репродуктивный (воспроизведение по образцу), тактический (применение в стандартной ситуации), стратегический (применение в нестандартной ситуации);
- единые требования к форме записей при анализе психолого-педагогической документации, наблюдении, посещении, анализе уроков и внеклассных занятий.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций студентов педагогического факультета осуществляется с учетом подготовки следующих специалистов: учитель начальных классов, музыки и учитель-дефектолог. 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.

Список литературы

1. Жук, О.Л. Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника вуза как результат и принцип качества высшего образования / О.Л.Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 9. – С. 4–9.
2. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л.Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

**Е. Плешакова, И. Арон, Л. Головина, А. Дубинец-Хартман,
Э. Исаева, Н. Матебур, Р. Юнусова**
Воскресная школа (Нидерланды, Гронинген)

ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ НА СЕВЕРЕ НИДЕРЛАНДОВ

На протяжении последних десятилетий наблюдается серьезный всплеск миграции населения. Как следствие, большую актуальность приобрели вопросы, связанные с интеграцией мигрантов в новую культуру, адаптацией к ней, сохранение своей культуры; по-новому осмысливаются вопросы межкультурной коммуникации.

В данной статье мы не будем рассматривать стадии, механизмы, возрастные и семейные особенности, уровень образования, экономический фактор – все, что прямо или косвенно влияет у взрослого человека на скорость и "качество" адаптации и интеграции в новую культуру. Целью данной статьи мы ставим поделиться нашим опытом работы с двуязычными детьми в возрасте от 3 до 12 лет на севере Нидерландов.

Из-за постоянно растущего притока русскоязычных эмигрантов увеличивается количество русских школ. Краткая и точная классификация учащихся по уровню владения русским языком и языковой ситуации в семьях показана в статьях Е. Кудрявцевой-Э. Бюхнер-П. Гельфрейх и А. Петерс-Подгаевской [4, 5].

Прежде чем перейти к нашим наблюдениям, хотелось бы рассмотреть некоторые трудности, с которыми могут столкнуться организаторы на начальных этапах организации школы. Заранее оговоримся: речь пойдет не об административных тонкостях.

Организация школы, как правило, происходит довольно спонтанно: собираются родители, желанием которых является сделать русский язык общения своих детей, научить их читать и писать по-русски. На начальном этапе не возникает мыслей о методике преподавания. Главное – собрать единомышленников. Безусловно, это основное, т.к. школа сама по себе, ни для кого, существовать не может. Бывают случаи, когда один энтузиаст-педагог начинает заниматься с 10-12 разновозрастными детьми. На таком энтузиазме, без дальнейшего структурированного подхода, без развития методики преподавания и, как следствие, из-за отсутствия положительных результатов, школа не может продержаться более одного-двух лет. Прежде всего, как можно скорее необходимо перейти к делению детей на возрастные группы с возможным учетом уровня владения языком, минуя соблазн подчиниться просьбам родителей оставить Машу, которой 10 лет, вместе с трехлетним Сашей в одной группе, т.к. "им вдвоем будет лучше". Соответственно, начальный уровень организации школы предполагает наличие двух-трех преподавателей сразу.

Обучение русскому языку происходит в так называемых "школах выходного дня", что автоматически выбрасывает русский язык на уровень дополнительного, необязательного умения или знания, приобретаемого в кружке или спортивной секции, что может породить соответствующее отношение. Занятия проходят, как правило, один раз в неделю. Это ограничивает возможность постепенной подачи материала в нужном объеме и постоянного контроля за его усвоением, как это происходит в школах основного обучения или в детских садах и школах в метрополии, в связи с чем большинство учебников метрополии можно использовать только в качестве 'guidelines'. Кроме того, необходимым образом изменяется методика преподавания. Например, если в средней и старшей группах детского сада в России педагоги постепенно, в обычной последовательности знакомят учащихся с алфавитом, закрепляя каждую букву, то в школе выходного дня из-за малого количества времени от такого способа приходится отказаться. В работе с детьми 4-5 лет положительные результаты были достигнуты при использовании фонетического алфавита (название букв алфавита дается чуть позже, примерно в возрасте 8 лет, когда ребенок уже умеет читать), а также одно-двусложных слов бытовой тематики, состоящих из букв высокой частотности употребления (например, «сок», «окно», «она»). Выбор возраста 4-5 лет обусловлен тем, что в этом возрасте дети знакомятся с алфавитом в так называемой «основной» школе. Огромную роль в освоении русского языка в чуждом культурно-языковом пространстве играет отношение родителей. Именно взрослые члены семьи могут обеспечить постоянную

подачу и тренировку школьного материала в течение недели, т.к. «ребенок усваивает от взрослого готовые речевые образцы, выделяет по аналогии грамматические конструкции, многократно их повторяет. Активность ребенка в овладении языком сводится к подражательной активности» [1]. Таким образом, процесс линейного освоения языка в младшем возрасте - языка как речевого потока, а не как структуры - нуждается в многократном повторении и подражании.

Преподавателям нужно быть готовым к открытию со стороны ребенка, что на русском языке можно так же полноценно выразить свою мысль, как и на другом языке – языке повседневного общения в школе. Возможно, стоит стимулировать такое открытие. Эта особенность проявляется у детей примерно 4-5 лет, у которых русский язык находится преимущественно на уровне пассивного владения.

Ошибкой очень многих родителей, незнакомых с педагогикой и филологией, является тезис: "Русский разовьется как-нибудь сам собой. Я же говорю на нем – и мой ребенок тоже как-то сможет!.." Примерно к возрасту 7 лет, когда родителями найдено постоянное место работы, в достаточном для работы объеме выучен язык страны проживания, т.е. довольно успешно произошла интеграция, в жизни наблюдается некоторая оседлость и стабильность, обнаруживается, что ребенок не говорит на русском языке. Начинаются поиски какого-то общения с эмигрантами-соотечественниками. Ребенка, жившего своей жизнью в культурной среде основного языка общения (в нашем случае нидерландского), сформировавшего внутри этой культуры не только речевые навыки, но и культурные стереотипы и систему образов, приводят в школу выходного дня с непонятным языком и чуждой культурой. Необходимо отметить, что в школе выходного дня (или в так называемой "русской школе") ребенок находится всего 3-4 часа в неделю. Реакцией, как правило, является паника, резкое неприятие, отторжение. Таких детей необходимо объединять в отдельные группы.

В настоящее время ведется активная работа по созданию учебников для детей-билингвов. Надо отметить, что имеющиеся в настоящее время учебники предполагают наличие у ребенка развитое умение читать.

В Нидерландах, с реформой образования, постепенно ушли из учебного плана такие предметы, как рисование и музыка. Всем известно, какую серьезную роль они играют не только в развитии навыков мелкой моторики, двигательной функции, но и в создании системы образов. О значении музыки, ритмики, изобразительного искусства в воспитании и развитии дошкольников и младших школьников в настоящее время пишут очень много [2, 3, 7], поэтому мы опустим подробный анализ роли этих предметов. Таким образом, одной из функций воскресной школы на Западе может стать восполнение недостающих звеньев в системе дошкольного и младшего школьного воспитания. Школы выходного дня на Западе являются, прежде всего, островком русской культуры, а не языковыми курсами. Поэтому, исходя из вышеупомянутых отличий от методик преподавания и развития, используемых в метрополии, целесообразным для молодой, недавно открытой школы, будет придерживаться так называемых «интергированных уроков».

Положительно зарекомендовали себя уроки, основанные на фольклоре. Педагогами была выбрана русская народная сказка «Волк и семеро козлят». На уроках чтения, развития речи, русского языка в разных группах сказка была прочитана. В соответствии с возрастом детей обсуждались темы домашних и диких животных, семьи, послушания, взаимопонимания братьев и сестер, заботы друг о друге, фольклорные произведения, сказка как жанр, авторские и народные сказки. На уроках музыки и ритмики с ребятами были разучены знакомые песни из хоро-

по известным мультфильмов и детских фильмов; по разработанному сценарию был поставлен спектакль. В представлении приняли участие все учащиеся. Песни, слова, танцы были отобраны и включены в спектакль с учетом возрастных особенностей учащихся. На уроках рисования и творчества ребята получили представление о народном костюме, промыслах и декоративно-прикладном искусстве, особенностях народного орнамента, интерьера. Под руководством педагога, после ознакомления с уже имеющимися иллюстрациями, учащиеся сделали эскизы и собственные иллюстрации к сказке. После спектакля прошла выставка детских рисунков.

Фольклорный материал (здесь мы назовем не только сказки, но и былины, пословицы, поговорки, загадки и др.) благодатен не только для обсуждения тем, имеющих отношение к литературе и искусству. Он является неиссякаемым источником предмета истории и краеведения. Благодаря сказкам и былинам, педагог в форме, доступной для учащихся 4-5 лет, проводит беседы о быте, географии, исторических событиях на территории стран бывшего Советского Союза. Практический опыт показал, что детям-билингвам легче усвоить материал при использовании компаративного подхода; учащиеся при этом вовлекаются в дискуссию, что стимулирует развитие речевых навыков.

Мы полагаем, что интегрированный подход в преподавании помогает создать, расширить, синтезировать и закрепить систему образов у ребенка-билингва. Кроме того, синтезированный образ позволяет вывести занятия в школе выходного дня на уровень *события*. Каждый день посещения школы выходного дня становится таким *событием*, которое на некоторое время переносит ребенка из повседневной жизни внутри одной языковой культуры в другую культурно-языковую среду. Положительность события определяется результатами освоения языка и знакомством с русской культурой.

Список литературы

1. М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., Москва, Издательский центр «Академия», 2000, стр. 13 (http://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-13.shtml от 27.08.2012)
2. Л. Г. Васильева. Формирование орнаментального образа в рисовании и аппликации детей 4-7 лет : На материале чувашского орнамента, - автореф. к дис. на степень к.п.н., Ульяновск, 1998
3. Т. А. Котлякова "Формирование выразительного образа под воздействием малых фольклорных жанров в рисовании старших дошкольников", автореф. к дис. на степень к.п.н., Ульяновск, 2001
4. Е. Кудрявцева, Э Бюхнер, П. Гельфрейх "Учебник для билингвов – каким ему быть (размышления у парадного подъезда будущего русской культуры за рубежом)" // В: Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания, под ред. А. Петриковой, 2010, стр. 46-56 (http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova4/pdf_doc/6.pdf от 27.08.2012)
5. А. Петерс-Подгаевская "Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5-7 лет и создание адекватного учебного пособия" // В: E. de Haard, W. Honselaar & J. Stelleman (Eds.), Literature and beyond: Festschrift for Willem G. Weststeijn: on the occasion of his 65th birthday (Pegasus Oost-Europese Studies, 11 -2), стр.609-627 (<http://home.medewerker.uva.nl/a.v.peeters-podgaevskaja/bestanden/bundel%20Literature%20and%20beyond.pdf> от 27.08.2012)
6. М. В. Попова, Е. Кудрявцева "Русский как один из языков двуязычного ре-

бенка: методологические и методические аспекты" // В: Филология и культура, № 2(28), 2012, стр. 99-102 (http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/23_1.pdf от 27.08.2012)

7. Л. А. Раздобарина "Творческое развитие дошкольников и младших школьников в процессе освоения музыкально-сценических произведений для детей", автореф. к дис. на степень к.п.н., Москва, 2006.

И.Г. Рябова

ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева»
(РФ, Саранск)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из путей модернизации российского образования является переход на инновационный путь развития. В.А. Сластенин в числе основных недостатков подготовки будущих учителей в вузе отметил отсутствие новых образовательных практик, связанных с инновационными процессами, происходящими в системе образования [1]. Поэтому сегодня создание условий и стимулирование инноваций в образовании становится одной из ведущих задач развития отечественного образования.

Большинство исследователей определяют инновационные процессы в образовании как некоторую систему, которая, активно откликаясь на вызовы социокультурной реальности, не снижая внимания к традиционным направлениям, ориентируясь на современные общероссийские и мировые тенденции, вносит принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности. В инновационных процессах осуществляется преобразование не только самой педагогической деятельности и присущих ей средств и механизмов, но и существенно перестраиваются ее целевые установки и ценностные ориентации (В.А. Сластенин) [2].

Изменение роли инноваций и традиций в структуре образовательных процессов, обращенных к будущему, выстраивает новый тип отношений между педагогами и школьниками. Эти отношения не могут быть не чем иным, как отношениями взаимодействия и взаимопомощи. Инновационные образовательные процессы базируются на различных формах взаимодействия – от максимальной помощи учителя детям в решении учебных задач к последовательному нарастанию у них собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с учителем (В.Я. Ляудис).

Подготовка современного педагога, вовлеченного в инновационные образовательные процессы – это формирование новой профессиональной культуры учителя, его совершенствование в области новых педагогических технологий, позволяющих использовать информационные и коммуникационные технологии для изменения традиционного подхода к обучению, повышения индивидуализации и интерактивности обучения. Учитель способен творчески реализовать себя, если ему предоставлена возможность компетентного выбора различных траекторий педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля и нахождения адекватных способов реализации своей индивидуальности. Развитие педагога в личностном, предметном и профессиональном смыслах также связано

с реализацией инновационных способов и приемов, обеспечивающих успешность комплекса мер по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы страны. Круг таких образовательных приоритетов довольно широк, он включает проблемы образования и воспитания младших школьников в условиях поликультурного региона, преемственности дошкольного, начального и основного образования, осуществления предшкольного образования, подготовки учителей для начальной школы к реализации ФГОС НОО, преподаванию информатики и иностранных языков, а также вузовской подготовки будущих педагогов к использованию современных информационных, здоровьесберегающих технологий, осуществлению нравственного, экономического, экологического воспитания, работы с родителями, внеклассной работы, дополнительного и профильного образования и др. Вышеперечисленное обуславливает необходимость разработки системы мер по повышению эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в условиях обеспечения инновационного содержания образования.

Сегодня Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, являясь научно-образовательным, научным и культурным комплексом в регионе, объединяет усилия психолого-педагогических, специальных кафедр и профессиональных сообществ по научной разработке актуальных проблем общего образования в регионе, формированию инновационной системы профессионального педагогического образования, мониторингу качества подготовки специалистов, разработке и реализации инновационных моделей образовательных систем.

Переход института в режим инновационного развития потребовал изменений в системе управления качеством педагогического образования, разработке и апробации различных форм контроля и оценки учебных достижений студентов. Обеспечение качества образовательного процесса связано с обновлением образовательных технологий, широким использованием информационных технологий, технологий проектного обучения, рефлексивных и других.

Ведущими направлениями деятельности кафедры педагогики дошкольного и начального образования по научному обеспечению инновационного содержания образования являются: 1) научная разработка проблем модернизации начального образования в регионе; 2) разработка и реализация инновационных моделей образовательных и воспитательных систем в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО; 3) подготовка, повышение квалификации и переподготовка кадров; 5) работа научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона».

Научная разработка проблем модернизации начального образования осуществляется следующих формах:

- научное руководство деятельностью экспериментальных площадок. Примером совместной деятельности кафедры и образовательных учреждений могут быть федеральные экспериментальные площадки МОУ «Луховский лицей» (по проблеме экономического воспитания в условиях лицея фермерского профиля); МОУ «Гимназия №23» (по проблеме экономико-правового и социально-профессионального воспитания), МОУ «Гимназия №20» (по проблеме нравственного воспитания);
- разработка и реализация региональной Концепции воспитания учащейся молодежи РМ;
- участие в научных проектах.

Работа, проводимая высококвалифицированными педагогами и учёными-кандидатами наук по специальной программе, позволяет не только выявлять су-

ственные проблемы обучения, воспитания и развития школьников, педагогического менеджмента, но и актуализировать значимые «точки роста» педагогов начальной школы и их творческих объединений. На лицо настоящая, а не мнимая связь педагогической науки и практики.

Важным вектором модернизации начального и высшего профессионального образования в Республике Мордовия является разработанная нами инновационная модель региональной системы подготовки учителя к социально-экономическому образованию учащихся [3].

В современной литературе принято рассматривать педагога как управляющую систему, а педагогический процесс как процесс управления. В структуре педагогической деятельности неотъемлемыми компонентами выступают целеполагание, планирование, организация, анализ эффективности. Данные функции можно с уверенностью назвать экономическими. Управленческий подход становится необходимым элементом внутришкольной культуры всех педагогических коллективов, а управление школой может быть определено как самостоятельная педагогическая технология, подлежащая освоению. Формирование экономической компетентности специалиста способного эффективно управлять в рыночных условиях, экономически мыслить и оперативно решать задачи по реализации конкретных целей возможно, если будущий специалист овладеет знаниями и умениями менеджмента вообще и педагогического менеджмента в частности, а также методикой экономического образования школьников. Этому способствует реализация региональной системы подготовки учителя к экономическому образованию учащихся начальных классов, разработанная и внедренная нами в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза.

Педагогическая деятельность в современных условиях многопредметна, многофункциональна и направлена на различные сферы деятельности. Среди основных функций педагога, помимо образовательной, воспитательной и развивающей сегодня особенно важны диагностическая, прогностическая, организаторская, аналитическая и др. Закономерно, что теоретическая и практическая готовность педагога к деятельности, базирующаяся на универсальной и фундаментальной подготовке, предполагает, помимо освоения предметных знаний, формирование социальных, психолого-педагогических, экономических, правовых, информационных компетенций. Остановимся на рассмотрении некоторых компетенций, которые формируются в процессе подготовки будущих учителей начальных классов. Так, за последние годы отмечается увеличение количества детей с различными отклонениями в развитии, поведении, с ограниченными возможностями здоровья. Мы полагаем, что имеется необходимость выстраивания адекватной системы психолого-педагогического сопровождения всех категорий обучающихся, которая требует формирования соответствующих профессиональных компетенций у будущего учителя начальных классов: знания основ диагностики уровня воспитанности, развития и выявления причин образовательных трудностей, построения уровневой индивидуализации и дифференциации обучения, применения здоровьесберегающих технологий в обучении различных категорий детей. Эффективное сопровождение детей этих категорий в равной мере как и одаренных детей возможно в том случае если учитель владеет совокупностью средств общей, социальной, специальной педагогики, психологии, медицины. Методики и технологии диагностики уровня воспитанности разработаны и представлены нами в учебном пособии «Изучение уровня воспитанности младших школьников в условиях региона» [4].

Одним из важнейших условий модернизации выступает подготовка учителя к реализации ФГОС НОО, качество программно-методического сопровождения образовательного процесса его ориентация на формирование ключевых компетенций обучающихся. В этом отношении актуальным направлением работы является подготовка учебно-методических пособий «Модернизация начального образования», программ по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе «Воспитание младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды» [5] и др.

Наконец, важным направлением нашей работы является подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. В условиях обеспечения инновационного содержания образования актуализируется необходимость подготовки и повышения квалификации педагогических кадров по следующим программам, разработанным на кафедре педагогики начального образования: «Подготовка и адаптация ребенка к школе», «Подготовка педагогов- организаторов летнего отдыха детей», «Школа материнства и детства», «Экономическое образование в начальной школе», «Одаренные дети: от выявления до развития» и др.

Важным вектором нашей работы является выход на международный уровень качества научно - исследовательской деятельности преподавателей кафедры (участие в международных научно-практических конференциях, семинарах, в международных проектах). Преподаватели кафедры педагогики дошкольного и начального образования приняли участие в международном проекте «Экологическая культура мира», учрежденном Русской секцией Международной академии наук и Центром экологической культуры МГГУ им. М.А. Шолохова. Результатом работы стало издание коллективных монографий «Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана», «Экологическая культура и образование: опыт России и Сербии». Данные издания – 5, 6 книги серии «Экологическая культура мира». Алгоритм серии «Россия плюс одна из стран мира» позволяет объединить усилия научной и педагогической общественности в разработке путей выхода из экологического кризиса на основе новой системы ценностей, транслируемой в образовании экологической культуры и формирование целостного мировоззрения.

В рамках сотрудничества с ВГУ им. М.П. Машерова была проведена Всероссийская с международным участием конференция «Образование и воспитание младших школьников в условиях поликультурного региона», в которой личное участие приняли декан педагогического факультета И.А. Шарапова, зав. кафедрой О.В. Данич.

На кафедре педагогики дошкольного и начального образования был реализован проект в рамках гранта РГНФ «Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона». В результате разработаны и реализованы современные подходы к созданию новой модели, методик и технологий воспитания младших школьников, прежде всего на основе анализа и экспериментальной проверки развивающейся системы воспитания младших школьников в контексте традиционной культуры Республики Мордовия.

Разработка научно-методических основ духовного, нравственного, гражданско-правового, экологического, экономического воспитания как социокультурного феномена, позволило раскрыть социально-педагогическую сущность процесса воспитания современного младшего школьника как субъекта культуры. Результаты исследования активно используются в практике работы учителей начальных классов, психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и студентов педагогических вузов.

Одна из основных задач сегодня: воспитание школьников, и шире – проведение активной государственной молодежной политики. На кафедре педагогики дошкольного и начального образования осуществляется подготовка учителей к нравственному, экономическому, экологическому, гражданско-правовому, социально-профессиональному воспитанию.

Известно, что при сохранении фундаментальности образования предстоит усилить его практическую, жизненную направленность и тем самым обеспечить подготовку выпускников к решению жизненно важных задач. Важной в этом отношении является внеучебная профессионально-педагогическая деятельность преподавателей, студентов. Они ведут активную общественную педагогическую деятельность в образовательных учреждениях различного типа и вида. Студенты педагогического факультета принимают участие в благотворительных акциях, проводимых в республиканском детском приюте «Надежда», реабилитационном центре для несовершеннолетних «Радуга», Ялгинском детском доме – школе. Осуществляется взаимодействие с муниципальным учреждением дополнительного образования «Детский (подростковый) центр», социально-психологической службой Мордовского Республиканского молодежного центра.

Инновационной составляющей деятельности кафедры педагогики дошкольного и начального образования является функционирование педагогического отряда «Максимум», который ежегодно на высоком профессиональном уровне организует летний отдых различных категорий детей. Летом 2012 года педагогический отряд участвовал в оперативных мероприятиях по спасению детей в условиях наводнения в поселке Новомихайловский Туапсинского района Краснодарского края, за что получил благодарность директора лагеря и ректората института.

Таким образом, система подготовки педагогов на кафедре педагогики дошкольного и начального образования открыта инновационным процессам. Ясное понимание стоящих перед нами задач и накопленный опыт позволят повысить эффективность и качество подготовки и переподготовки педагогических кадров в целях обеспечения инновационного содержания образования.

Список литературы:

1. Сластенин В.А. Роль кафедр педагогики и психологии в реализации программы модернизации педагогического образования // Материалы Всероссийского совещания-семинара заведующих кафедрами педагогики и психологии педагогических вузов Российской Федерации (30 сентября-3 октября). – Уфа, 2003. – С. 39–49.
2. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №1. – С. 32–37.
3. Рябова И.Г. Инновационная модель региональной системы подготовки учителя к социально-экономическому образованию учащихся // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 25–30.
4. Изучение уровня воспитанности младших школьников в условиях региона: учеб. пособие / под ред. И.Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 149 с.
5. Воспитание младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды: сборник программ по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе / под ред. И.Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 67 с.

МУЗЫКАЛЬНАЯ АРХАИКА ПОВОЛЖЬЯ И ПРИУРАЛЬЯ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ведущие тенденции современной педагогики определили пересмотр прежних концепций в сторону углубления и расширения этнокультурного компонента музыкального воспитания и образования. Как известно, в музыкальной педагогике всегда уделялось внимание народному творчеству, но долгие годы имело место, как, впрочем, и в настоящее время, ознакомление детей преимущественно с наиболее поверхностными стилями и жанрами фольклора с малым охватом глубинных, уходящих в далекое прошлое, музыкальных традиций. Между тем, особую ценность представляют формы творчества, восходящие к истокам зарождения того или иного народа. К таким выводам приводит исследование локальных культурных ареалов, сформировавшихся в отдаленных от крупных городских центров муниципальных районах республик и областей Поволжья и Приуралья. Здесь выявляется значительный, мало изученный, не востребованный в достаточной степени потенциал, связанный с архаическими пластами фольклора, который многие века обеспечивал сохранение и преемственность культуры, приобщение новых поколений к своим национальным истокам. Эти традиции уникальны и, в то же время, составляют неотъемлемую часть общего духовного наследия обширного полиэтнического (в основном тюркский, финноугорский и более поздний славянский компонент) и поликонфессионального (преимущественно ислам и православное христианство) Волго-Уральского географического ареала. К настоящему времени здесь накоплен огромный опыт культурного взаимодействия многих этносов и этнических групп, связанных общностью условий исторического, социального и экономического развития.

Исходной точкой на пути создания единого культурно-образовательного пространства рассматриваемого региона явились языческие обряды, праздники, ритуалы и обычаи, в рамках которых складывались традиционные виды музыкального творчества. С принятием жителями края монотеистических религий (ислам с X в., христианство с сер XVI в.) преобладающее значение получили музыкально-поэтические формы, связанные с определенной религией. Для русских переселенцев и христианизированных народов края (чуваши, марийцы, мордва, удмурты и др.) – каноническое церковное пение и, наряду с этим, его самобытные варианты с элементами народной песенности, исполняемые на родном языке. Последние более всего закрепились в обиходе чуваш и крещеных татар. У мусульман Поволжья и Приуралья (татары, башкиры и др.) наблюдались сходные процессы, связанные с культивированием как канонических ритуальных музыкально-поэтических форм, привнесенных с арабского Востока (распевное чтение Корана, азан и др.), так и жанров, основанных на синтезе общеисламских и местных традиций (книжное пение, баит, мунаджат и др.). Определенное значение имел и светский компонент музыкальной культуры и образования – фольклор, светское музицирование. Кроме того, в системе мусульманского образования музыка рассматривалась и в качестве отрасли рациональных знаний.

Потенциал древнейшего музыкального творчества представляет собой непреходящую нравственно-эстетическую ценность особенно в связи с тем, что еще

до недавнего времени сохранялся в такой области, как детский фольклор. Поэтому использование музыкальной архаики закономерно может принести наибольший успех именно на ранних этапах развития детей. Архаические попевки и напевы яркие, доступны по музыкальному языку и близки миру современного ребенка своим разнообразием, наличием элементов игры, театральности, сочетанием слова, музыки и пластики. Они, также, помогают закреплению трудовых и других практических навыков, формируют не потребительское, а уважительное отношение к природе. Усвоение древних музыкальных традиций возможно в педагогической практике в разнообразных зрелищных формах: воспроизведении обрядов и обычаев, инсценировках сказок и древних празднеств, преданий и легенд, сцен из истории и т.п.

Обратимся к некоторым формам архаических музыкальных традиций предков татарского народа. Являясь доступными, они в то же время несут в себе основные «мотивы-формулы», дающие возможность формирования первоначальных музыкальных навыков. Очень важно их закрепление в период наибольшей восприимчивости детского сознания. Эти мелодии приобретают особую актуальность в эпоху масс-медиа и выступают как эффективное, педагогическое средство, помогающее комплексному гармоничному развитию личности.

Напевы, являвшиеся когда-то принадлежностью «взрослых» языческих ритуалов и празднеств, могут значительно расширить взгляды формирующихся поколений об окружающем мире: «Кояш чык» («Закливание солнца»), «Яңгыр яу» («Закливание дождя»). Детские игровые песни, как например, «Зайчонок» («Ку-янкай»), в которых слышатся отзвуки древних синкретических обрядов с элементами театрализации, посвященные различным представителям фауны, усиливают позитивное отношение к «братьям нашим меньшим». Трудовые обрядовые напевы, приуроченные к видам работ, которые традиционно поручаются в сельском быту детям, могут и сейчас сопровождать конкретные трудовые действия, сохраняя свои первоначальные функции. В таком качестве они представляют собой важное этнопедагогическое средство трудового воспитания. Так, напев «Каз баласы» («Гусенок»), связан с пастьбой домашней птицы. Подобные напевы придают трудовому процессу эстетический элемент, художественное оформление, помогая вырабатывать положительное отношение к труду.

Особенно большое значение в воспитании детей всегда имели семейно-обрядовые напевы, сопровождавшие все важные события в жизни каждого человека. Они утверждали нормы семейной этики (послушание, уважение к родителям), укрепляли нравственные понятия, развивали эстетические чувства. Дети являлись активными участниками традиционного свадебного действа у этнических групп татар, дольше сохранявших доисламские традиции (кряшены, мишари). Оно сопровождалось театрализованными сценками с песнями и плясками: «Ишек бавы» («Преграда у порога»), «Бусага ялы» («Мольба у порога») и др. Цикл гостевых напевов (мәжлес көйләре) связан с крепкими традициями гостеприимства, которое во все времена прививалось детям вместе с уважением к родственникам и всем старшим по возрасту людям. Семейно-обрядовые напевы и сегодня должны способствовать сохранению традиционных норм этикета, укреплению родственных связей, повышению статуса семьи как основы общества.

Помимо вокальной музыки, в системе синкретического художественного творчества предков народов Поволжья и Приуралья значительное место занимала инструментальная музыка как неперенный компонент обрядовой культуры. Самые, пожалуй, древние музыкальные инструменты – атрибуты охотничьего, пастушеского быта, сигнальные инструменты различного предназначения. Все они,

отличаясь значительной общностью своих конструктивных, звуковых и функциональных параметров, присутствуют в традиционном музыкальном инструментарии татар – мугез (рог), сыбызгы (свисток), курай (флейта); чуваш – шăпăр (волынка), шăхлич (свирель), палнай (многоствольная флейта); марийцев – шўвыр (волынка), тўмыр (барабан) и др. Перечисленные музыкальные инструменты в основном подражали звукам окружающей природы и изготавливались из многочисленных природных материалов (дерево, растения с полыми стеблями, кости и рога животных, обожженная глина и др.). В обучении игре на старинных музыкальных инструментах содержался сильный педагогический потенциал. Здесь сочеталось приобретение трудовых (изготовление музыкальных инструментов), исполнительских (обучение игре), творческих (сочинение музыки) навыков. Со временем они частично перешли в детский музыкальный быт и в таком качестве дошли до нашего времени. Доступность их изготовления и употребления привлекает школьных учителей музыки и педагогов системы дополнительного образования при создании детских инструментальных коллективов. Здесь открываются широкие возможности применения интегративных форм обучения, поскольку подобного рода деятельность соединяет в себе развитие не только навыков музыкального творчества и исполнительства. Дети получают новые знания о природе, истории и этнографии своего края, как, например, условиях произрастания и функциональных признаках мало известных растений (дягиль, борщевик, пестряк и др.), обычае дарить народным музыкантам связок «кура көпшә» (собранные в определенных местностях и в оптимальное для их качества время года высушенные стебли зонтичных растений).

В основном распространена следующая тематика интегративных уроков в младших классах школ Поволжья и Приуралья, где активно применяются архаические напевы в контексте игровых и праздничных синкретических действ: «Эккурсия в мир старинных татарских музыкальных инструментов», «Чувашские народные игры», «Марийская свадьба», «Музыка народов Прикамья» и др.

В современной культуре полиэтнических ареалов значительное место занимают возрожденные архаические праздники, в том числе проводимые во многих учебных заведениях в рамках внеаудиторной работы. В них, вместе с родителями, активно участвую и дети всех возрастов.

В Бардымском районе Пермского края основным является приуроченный к дню летнего солнцестояния праздник «Барда-зиен». Происходящий от древних традиций пермских татар, ныне он приобрел межнациональный характер, также как и старинный престольный праздник русского населения Лаишевского района Татарстана «Каравон», который проводился жителями села Никольское с XVI века. Теперь он стал одним из официальных праздников в республике и включает народные гулянья, историко-этнографические выставки, фестиваль русских, а также, татарских, марийских, чувашских и других этнографических коллективов республик и областей России.

Непреходящий нравственный и эстетический заряд содержат эпическое творчество. На ранних этапах развития ребенка наиболее применимы народные сказки, в том числе те из них, в которых музыка служит содержательным или формообразующим фактором. Попевки речитативного характера и даже мелодически развернутые напевы неизменно сопутствуют устному изложению старинных татарских сказок: «Гөлчәчәк» («Гульчачак»), «Бүре белән кәжә бәтиләре» («Волк и козлята») и др. Эти сказки повышают значимость музыки в формирующемся сознании детей, поскольку она неизменно характеризуется в них как позитивный фактор народной жизни.

Из традиций татарского эпического творчества отдаленных эпох наиболее жизнеспособной оказалась практика создания и исполнения баитов (бәетләр). Сюжетное разнообразие придает баитам на историческую, легендарную, сказочную, нравоучительную, семейно-бытовую тематику большой познавательный потенциал. В современной музыкально-педагогической практике Татарстана особо популярен баит «Сак-Сок», относимый к числу наиболее древних, отразивших тотемистические представления, произведений народного эпоса. Он сочетает в себе фантастику с назидательностью. Это повествование о двух враждовавших между собой братьях, проклятых своей матерью, оттого превратившихся в черных птиц и навеки утративших родной дом. В иносказательной форме «Сак Сок» призывает не только к сохранению незыблемости родственных отношений, но и единению всего народа.

К относительно новой сети учебных заведений, в которых находит претворение специфическая область творчества, связанная с религиозными традициями, относятся конфессиональные воскресные школы. Возрождение этой формы педагогической практики также направлено на воспитание детей в русле родной культуры. Например, так называемое «этноцерковное пение», возникшее как синтез православных канонов и архаических жанров фольклора этнической группы татар-кряшен, культивируется в Тихвинской церкви Казани, при которой функционирует детский хор воскресной школы. Большое распространение получили детские конкурсы на лучшее исполнение исламских духовных напевов (распевное чтение Корана, книжное пение, мунаджаты).

Таким образом, архаические напевы, сложившиеся на ранних этапах этнической истории, возвращаются после длительного периода забвения в качестве важнейшего этнокультурного компонента в современную систему воспитания и образования. Их возрождению должна способствовать, прежде всего, школа. Разнообразные по стилистике и степени сложности, древнейшие пласты народной музыки способны выступать эффективным педагогическим средством на всех ступенях воспитательно-образовательного процесса.

Н.М. Стукаленко
КГУ им. Ш. Уалиханова
(Казахстан, Кокшетау)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тенденции развития современного общества определяют необходимость переосмысления роли образования, а так же выработку новых подходов в нем. В Концепции образования Республики Казахстан до 2015 года сказано: «Современные преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, открытость общества, его быстрая информатизация и динамичность кардинально изменили требования к образованию. Системы образования большинства ведущих стран мира отреагировали на эти вызовы тем, что стали основывать цели, содержание и технологии образования на ожидаемых от него результатах. Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная *компетентность* - умение самостоятельно добывать, анализировать и

эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире» [1].

Современная педагогическая наука констатирует, что новая концепция образования XXI века разрабатывается через призму повышения культуры личности будущего педагога, которая должна включать комплекс знаний, умений и навыков и, что самое главное, накопленные человечеством культурно-нравственные ценности, которые необходимы для формирования и развития компетентной личности, ее профессиональной зрелости. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития личности. Компетентность - это способ существования знаний, умений, навыков, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире. Вследствие чего профессиональная подготовка будущих педагогов представляется личностно-ориентированным образовательным процессом, т.е. обеспечивающим максимальную востребованность личностного потенциала будущего учителя в реализации педагогических задач.

Компетентностный подход в сфере профессионального образования - новое явление для современной дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

Анализ структуры компетентности будущих учителей имеет научно-теоретическое и практическое значение. Данная проблема лежит на стыке структурирования личностной и педагогической культуры. К сожалению, практика высшей школы, как правило, демонстрирует результаты не очень высокого уровня профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов. Очевидно, причины недостатка компетентности в подготовке педагогов состоят в том, что компетентностный подход не получил еще должного научно-теоретического и методического обеспечения.

Теоретическое осмысление термина «компетентность» привело к следующим выводам: во-первых, компетентность требует постоянного обновления знаний, овладения информацией для оптимального применения в конкретных условиях, т.е. обладания оперативными и мобильными знаниями; во-вторых, компетентность – это не просто овладение знаниями (в таких случаях можно говорить об эрудиции), это скорее готовность решать задачи со знанием дела, поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты, то есть компетентный человек должен не только знать суть проблемы, но и уметь решать её, причем гибко применяя адекватные методы; в-третьих, компетентный специалист должен обладать критическим мышлением, позволяющим принимать точные решения на основе самостоятельной оценки проблемы. С учетом вышеизложенного, содержание понятия компетентности включает в себя следующие основные признаки: мобильность знаний, гибкость метода решения проблем и критичность мышления. Актуальность такого подхода обусловлена необходимостью доведения результатов образования до востребованных современным обществом параметров: мобильность человека, его способность быстро реагировать на смену условий и социальных реалий, гуманистической направленности его поведения.

В современной педагогической парадигме [2] утверждается, что идеальным, т.е. компетентным, обучающимся может считаться: самореализующаяся личность, ответственная за организацию собственной жизнедеятельности; человек, вооруженный когнитивными навыками самообучения; личность, способная действовать в группе и коллективе, решать принципиально новые задачи на основе рефлексии и творчества; личность, имеющая широкий опыт применения полученных и самостоятельно добытых знаний в учебных и жизненных ситуациях; личность, нацеленная на образование на протяжении всей жизни; человек, владеющий основами информационной культуры как личностно и профессионально значимым качеством, обеспечивающим эффективное, рациональное, этически взвешенное взаимодействие с информационной средой. Для реализации этого педагогического идеала система образования должна решить целый ряд новых задач: обеспечить новое качество образования, ценность которого оценивается социальной и профессиональной успешностью выпускника; создать условия для вариативного образования; обеспечить равный доступ к получению образования для всех слоев населения. Таким образом, признание в свете глобальных трансформаций современной цивилизации, необходимости формирования компетентности выпускников, рассмотрение её как нового качества образования позволяют считать компетентностное образование наиболее значимой, многовекторной, актуальной формой развития и самореализации современного человека в системе образования.

Сегодня в системе профессионального образования обновление содержания, разработка нового поколения стандартов напрямую связывается с реализацией компетентностного подхода. Обращение современной педагогики к понятию «компетентностный подход» объясняется рядом причин. Во-первых, существенные изменения в обществе, ускорение темпов социально-экономического развития обусловили поиск новой концепции образования, отражающей эти изменения и ориентированной на воспроизведение качеств личности, востребованных новым веком: мобильности, динамизма, конструктивности, профессиональной, социальной, личностно-бытовой и другой компетентности. Во-вторых, задачи модернизации общего и профессионального образования, необходимость его соответствия как потребностям личности, так и запросам общества требуют принципиально нового подхода к определению его целей, содержания и организации. В-третьих, развитие процессов информатизации приводит к тому, что система профессиональной подготовки не в состоянии «угнаться» за все возрастающим потоком информации – необходим принципиально новый подход к конструированию содержания педагогического образования, способного стимулировать молодого педагога к постоянному самосовершенствованию, рефлексии качества своей педагогической деятельности, ее самооценки и коррекции. В-четвертых, профессиональная подготовка будущего учителя должна быть ориентирована на использование возможностей своего предмета для формирования у учащихся не только предметных, но и надпредметных социальных, коммуникативных, когнитивных, информационных компетенций. Естественно, что и сам учитель должен обладать ими на достаточно высоком уровне.

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом следует понимать единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки учителя на основе выделения его ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя [3]. Исходя из этого определения, можно сформулировать его функции. В первую очередь, компетентностный подход позволяет более точно определить

номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане педагогических знаний и умений, соответствующих современным понятиям «педагогическая культура», «педагогическое мастерство». На его основе предоставляется возможность наиболее точно определить ориентиры в конструировании содержания педагогического образования, а определение ключевых компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессионально-педагогической компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки. В силу перечисленного, компетентностный подход, отражающий представления о профессионализме и деловых качествах современного учителя, способен оказать позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе педагогического образования. Кроме этого, к принципам компетентностного подхода следует отнести следующие: *диагностичность*, т.е. ориентацию на достижение диагностируемого результата, проявляющегося в поведении и мышлении; *комплексность, междисциплинарность* – учет как образовательных, так и внешних, средовых факторов и влияний; *многофункциональность*: компетентность не может быть охарактеризована одним умением или свойством, она представляет собой способность к решению совокупности задач и т.д.

Кроме этого, компетентностный подход можно рассматривать не только как средство обновления содержания педагогического образования, но и как механизм приведения его в соответствие с требованиями современности. Он вносит существенные коррективы в организацию процесса подготовки учителя, придает ему деятельностный, практико-ориентированный характер. Немаловажное значение этот подход имеет для развития системы педагогического образования в рамках университета, поскольку позволяет исключить второстепенный материал, сконцентрировав внимание на формировании профессионально-педагогической культуры обучающихся. В перспективе компетентностный подход позволит сформировать качественно новую модель специалиста, востребованную субъектами педагогического образования (студентами, преподавателями), потребителями образовательных услуг (учениками и их родителями) и современным обществом. Такую модель можно отнести к социально-личностной, т.е. удовлетворяющей запросам личности, получающей педагогическое образование, социума, нуждающегося в компетентных педагогических кадрах, и государства, способного на этой основе обеспечивать конкурентоспособное образование, соответствующее мировым стандартам.

Рассмотренное выше показывает, что компетентностный подход является важным, но только одним из планов рассмотрения и организации такого сложнейшего явления, как профессиональное образование. При этом нельзя не отметить, что компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев, усиливает в основном практикоориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата. В отечественной же психолого-педагогической науке, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную и личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому и принимая необходимость усиления его практикоориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его гуманистически направленным.

Таким образом, становится очевидным, что глобальная задача обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире,

предопределяет необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных и деятельностных составляющих и выступает понятие «компетентность».

Список литературы

1. Социальное партнерство во имя процветания. Материалы международной конференции. – Алматы: Общественный фонд информационной поддержки «21-й век», 2010. – 106 с.
2. Стукаленко Н.М. Формирование педагогов новой формации как основа обеспечения конкурентоспособности системы образования РК // Поиск. – Алматы, 2007, №1. – С. 297-302.
3. Стукаленко Н.М. Проблемы и перспективы международной интеграции высшего профессионального образования // Международный журнал экспериментального образования. – Москва, 2012, №5.- С.52-53.

ЧАСТЬ 1

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОГО, МЕТОДИЧЕСКОГО, ИНФОРМАЦИОННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

А.М. Антоненко
ДНУ им. О. Гончара
(Украина, Днепропетровск)

О ТЕХНОЛОГИЯХ СЦЕНИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Одним из основных видов сопровождения профессиональной деятельности педагога является консультирование, представляющее собой «особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом» [1]. Консультирование персонала способствует разрешению проблемных ситуаций профессионального поведения, развитию образовательного учреждения в целом, профессиональному совершенствованию педагогов и управленцев. Оптимизации взаимоотношений родителей и детей в семье, разрешению проблем и профилактика ошибок семейного воспитания обеспечивает консультирование семьи. Консультирование ребенка помогает ему в разрешении учебных затруднений, повышении уровня воспитанности и образованности. Консультирование может быть посвящено как текущему функционированию, так и перспективному развитию. В первом случае консультант пытается оперативно решить возникшие проблемы в текущей деятельности. Для обеспечения прогнозов развития, задания направлений совершенствования применяется стратегическое консультирование.

Термин «сценическое консультирование» впервые использован в монографии [1]. Основными теоретическими источниками сценического консультирования считаются: в педагогической науке – театральная педагогика, а в психологии и психотерапии – психодраматический подход к групповой работе. С точки зрения театральной педагогики сценическое консультирование представляет собой использование театральных приемов для раскрытия противоречий и затруднений в профессиональной деятельности, и направление театрального представления в нужном для консультационного процесса русле.

Авторы психодрамы включают в нее следующие элементы:

1. Режиссер-постановщик психодрамы – специально подготовленный психотерапевт.
 2. Протагонист – главный действующий герой драмы, проблема которого в данный момент проигрывается.
 3. Вспомогательные игроки или вспомогательные Эго — партнеры протагониста в психодраме, которые могут быть выбраны протагонистом или назначены режиссером, для исполнения любой работы – например, значимого другого, предмета, эмоции и др.
 4. Зрители – все остальные члены группы.
 5. Сцена – пространственная организация психодраматического действия.
- Отличительной особенностью сценического консультирования как вида

профессионального сопровождения является наличие специфических стадий консультационного взаимодействия, которые условно можно обозначить как:

Первая стадия – запечатление события.

Вторая стадия – фокусирование внимания.

Третья стадия – позиционный анализ.

Четвертая стадия – ревизия поведения.

Пятая стадия – создание нового сценария.

Ревизия поведения является промежуточным результатом консультационного процесса, за которым идет следующий шаг – создание нового сценария. Такая последовательность этапов отражает сущность коррекционно-формирующего подхода к научно-методическому сопровождению. Сложность применения психодрамы в сценическом консультировании заключается в обязательности наличия специально подготовленного специалиста в области психодрамы.

Близкой, по сути, является технология форум-театра. Технология позволяет эффективно менять ситуацию в локальных общественных группах, при этом их спектр может быть очень широк: в настоящее время данный метод успешно применяется в работе с детьми и молодежью, представителями самых разных социальных слоев и профессиональных сообществ. Форум театр успешно используется общественными организациями и активистами во всем мире для разрешения социальных и культурных противоречий – этнических конфликтов, дискриминации, нарушений прав человека, ущемления интересов уязвимых групп и др.

Форум-театр состоит из четырех функциональных компонентов: целевые аудитории, актеры, сценарий и модератор. Актерами современных форум театров в мире являются представители целевых групп, которые заинтересованы и мотивированы заниматься разрешением своих проблем через изменение общества. При разработке сценариев необходимо учитывать, что основой любого драматического действия является конфликт. В форум-театре сцена заканчивается на пике конфликта. Конфликт сознательно доводится до максимальной остроты. Решение конфликта не дается в сценарии. Найти решение и разрешить его на сцене, а затем в жизни – задача аудитории, «активных зрителей» форум театра.

Работа форум театра состоит из следующих этапов: формирование группы, «вводный инструктаж», подготовка актеров, подготовка сцены, показ сцены и замены. Приступая к тренингу, следует разбить работу с группой на два основных этапа: подготовка актеров и подготовка сцен. Этап подготовки актерской группы занимает половину времени тренинга. Вторую половину времени делят на 3 части. Первая часть посвящается обсуждению проблемных ситуаций, которые произошли с участниками или свидетелями которых они стали. Из этих ситуаций разрабатывается сценарий для представления. Вторая часть посвящена репетициям мизансцен и спектакля в целом с использованием актерских техник. Третья часть – театр-форум. Пространство комнаты делают похожим на сцену и зрительный зал, участники поочередно представляют свои сцены, остальные группы принимают на себя роль зрителей, предлагают возможные варианты замен, помогают улучшить сцены.

Примеры сценариев для форум-театра приведены в [2]. Имеется опыт использования этой технологии для профилактики наркомании и других видов зависимостей, а также разрешения конфликтных ситуаций и других социально значимых проблем, таких как раннее материнство, профилактика асоциального поведения [3, 4].

В процессе подготовки и проведения сценического консультирования необходимо использовать также технологии и техники актерского мастерства, работы

с символами и образами, науки ведения споров, а также знание значений жестов и поз, применяемых на сцене. Очень важным фактором является составление правильного сценария и адекватность его корректировки в ходе проведения консультации.

Список литературы

1. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
2. <http://www.forum.gender-ua.org/index-1-ua.html>
3. <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401509>
4. Толерантность в школах Крыма через Форум - театр <http://ngocrimea.org/2011/08/24/%E2%80%9Ctolerantnost-v-shkolax-kryma-cherez-forum-teatr/>

В.Н. Баранок

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ВОСПИТЫВАЕМ МИЛОСЕРДИЕ

Самая большая ценность на Земле – это Человек. Помочь ему развить и реализовать свои способности на благо своей «малой и большой» Родины, человечества в целом – задача образования. Это относится к каждому человеку, в том числе и с особенностями психофизического развития.

И не случайно, в 2007 году, на базе педагогического факультета возникла кафедра коррекционной работы, призванная обеспечить обучение детей с особенностями психофизического развития высококвалифицированными специалистами для системы специального образования.

Возникновение кафедры было вызвано также усилением гуманистических начал в обществе, утверждением в нашей стране общечеловеческих ценностей.

Тем более это важно и актуально в настоящее время, так как прослеживается тенденция к увеличению количества категорий детей, имеющих проблемы психофизического развития.

Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» предусматривает оказание коррекционной помощи, социальную адаптацию и интеграцию указанных лиц в общество; обеспечивает правовые основы для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

Необходимость повышенного внимания к детям с особенностями психофизического развития потребовала подготовки необычных специалистов – специалистов, не только умеющих обучать, воспитывать и развивать, но и, в первую очередь, проявлять милосердие.

Милосердие – это способность человека откликаться на чужую боль. Любям, обладающим этим качеством, свойственно чувство сострадания, человеколюбия, готовность бескорыстно помогать другим.

Мало того, воспитывая милосердие, открывается возможность воспитывать высокую духовность студентов и вместе с ними высокую культуру будущей осознанной профессиональной и личной жизнедеятельности.

Именно таких специалистов и именно по такой технологии стремится готовить кафедра коррекционной работы и весь педагогический коллектив факультета.

Инициатором создания кафедры коррекционной работы был предыдущий декан педагогического факультета А.И.Мурашкин. Именно он настоял, чтобы появилась такая кафедра, ответственная за выпуск высококвалифицированных специалистов по коррекционной педагогике.

Организатором кафедры стала ее первый заведующий профессор В.М.Минаева. Ей удалось подобрать высококвалифицированных, с многолетним опытом работы специалистов: Л.Г.Аленкуц, С.В.Лауткину, Е.А.Харитонову, Ж.П.Чобот, М.В.Швед, способных обеспечить работу кафедры по всем ее направлениям.

Увеличение учебной нагрузки на кафедре привело к необходимости увеличения штата преподавателей. Мы гордимся тем, что кафедру пополнили ее талантливые выпускницы – Т.С.Кухаренко и А.Н.Акулович.

За пять лет своей деятельности кафедра коррекционной работы достигла значительных успехов. Она стала одной из лучших кафедр университета.

Высокие показатели по всем основным направлениям работы кафедрой получены благодаря высокому профессионализму ее преподавателей. Так, например, С.В.Лауткина имеет два высших педагогических образования. Она 17 лет отработала в детском саду на разных должностях и 12 лет – в нашем вузе. На каждом этапе своей практической педагогической деятельности Светлана Владимировна добивалась высоких результатов. На первом этапе она стала учителем-логопедом высшей категории, призером Республиканского конкурса «Учитель года»; на втором – руководителем факультетских практик, руководителем учебно-научно-консультационным центром, успешно защитила кандидатскую диссертацию.

Доцент Е.А.Харитонova активно работает над докторской диссертацией и является связующим звеном кафедры с научно-методическим учреждением «Национальный институт образования». Благодаря ее авторитету наш университет стал оппонирующей организацией по кандидатским диссертациям в области коррекционной педагогики.

Нельзя представить кафедру коррекционной работы без ее заведующей учебной частью, выпускницы факультета, доцента Н.В.Амасович. Она является главным и весьма эффективным вдохновителем преподавателей кафедры на преодоление трудностей, связанных со всевозрастающим «бумаготворческой» работы.

В слаженной работе преподавателей кафедры большая роль принадлежит ведущему лаборанту Л.Ф.Купреевой, лаборантам Г.И.Руденковой, О.Г.Малявко.

Успеху работы кафедры содействует также умелая опора заведующего кафедрой Н.И.Бумаженко на преподавательский коллектив. Ей удалось сохранить и приумножить на кафедре все то, что оправдывало и повышало эффективность ее работы, что было заложено предшествующими заведующими: В.М.Минаевой, И.А.Шараповой и А.И.Мурашкиным.

Готовить высококвалифицированных специалистов в области коррекционной педагогики кафедре помогает учебно-научно-консультационный центр. С его помощью обеспечивается тесная связь работы преподавателей педагогического факультета с работой педагогов-практиков и иметь от этого сотрудничества несомненную большую всестороннюю выгоду.

И, как следствие этих слагаемых – студенты специальностей «Олигофренопедагогика» и «Логопедия» хорошо учатся; массово участвуют в студенческих научно-практических конференциях разных уровней; пишут статьи в научные сборники; регулярно принимают участие в Международных олимпиадах по кор-

рекционной педагогике и выходят победителями; учатся в магистратуре, пишут магистерские диссертации и успешно их защищают; на факультете среди студентов пользуется популярностью конкурс студенческих научных работ «Сердце отдаю детям».

Мы гордимся тем, что многие выпускники кафедры и университета достигли вершин педагогического мастерства. Это: Н.Е.Качан, учитель-дефектолог высшей категории Витебской вспомогательной школы № 26; Л.А.Смольская, учитель-дефектолог высшей категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней школы № 31 г. Витебска, Е.Л.Павленко учитель-дефектолог высшей категории средней школы № 42 г. Витебска и другие.

Мало того, ряд выпускников стали организаторами специального образования на Витебщине. Например: Е.И.Дук, директор Витебского городского центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; В.Н.Сильницкая, заведующая детским садом № 17 г. Витебска; Н.Г.Турок, методист учебно-методического кабинета Оршанского района.

Мы гордимся и радуемся успехам наших студентов. А еще больше довольны тем, что у будущих учащихся, выпускников факультета, будут такие талантливые, творчески работающие учителя, которые сделают все возможное, чтобы их воспитанники, в конце концов, достигли уровня ощущения не только полноты радости жизни, но и, впоследствии, радости труда на пользу белорусского народа.

Н.И. Бумаженко
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Республика Беларусь вступила в XXI век с развитой системой образования. Об этом свидетельствуют такие макропоказатели, как уровень грамотности взрослого населения (99,7%), уровень грамотности молодежи в возрасте от 15 до 24 лет (99,8%), коэффициент общего количества поступивших в начальные учебные заведения (94%). По уровню образования, который измеряется как совокупный индекс грамотности взрослого населения и доли поступивших в учебные заведения молодых людей, Республика Беларусь занимает лидирующие позиции среди стран СНГ.

Высшая школа признана стратегически важным общественным институтом. Сегодня вузы страны ведут обучение студентов по 360 специальностям и более чем 1000 специализациям. В стране сохранилось бесплатное высшее образование, которое может получить любой молодой человек на конкурсной основе. В течение десяти лет прием на бюджетную форму обучения в государственных вузах остается практически неизменным.

Взросшие образовательные потребности граждан, новый социально-государственный заказ на подготовку высококвалифицированных кадров, конкурентоспособных на динамичном рынке труда, актуализировали процесс развития университетского образования. Если в начале 90-х годов XX века в Республике Беларусь из 33 вузов только 3 являлись университетами, то в настоящее время государственное высшее образование представлено 53 вузами, в том числе 32 классическими и профильными университетами, 7 академиями, 11 институтами и 3 высшими колледжами.

С каждым годом обладателей студенческих билетов в Республике Беларусь становится все больше и больше. В 2010 году студентами государственных вузов стали 80,5 тысячи человек. В 2009 году в государственные высшие учебные заведения пришло 79,2 тысячи первокурсников, хотя школу в 2009 году закончило на 10 тысяч ребят больше, чем в 2010 году. По сообщению управления высшего и среднего специального образования Министерства образования Беларуси, в 2011 году в белорусских вузах за бюджетные средства учились 32,9 тыс. человек. На бюджетную дневную форму обучения в 2011 году вузы страны приняли около 25 тыс. человек, на бюджетную заочную - 7,9 тыс. человек.

В секторе негосударственного образования функционируют 10 вузов. Удельный вес учащихся частных вузов в общем числе белорусского студенчества менее 14% [3, с.26].

Основные приоритеты высшего образования изложены в Государственной Программе развития инновационного образования на 2008-2010 гг. и на перспективу до 2015 года. В документе заявлены новые задачи образовательной системы по подготовке специалистов, способных работать в условиях инновационной экономики. Впервые Программа провозглашает ценность инновационной деятельности и инновационного мышления, а также необходимость создания в Беларуси климата, способствующего развитию предпринимательства. Более того, в Программе определены недостатки современной системы высшего образования: приоритетными являются знания, а не умения, навыки и компетентности; предоставление знаний: студенты не учатся, их учат; приоритет отдается предметно-ориентированному обучению в ущерб междисциплинарным связям и синтезу знаний; слабые связи между системой образования и секторами экономики применительно к их инновационному развитию, а также с рынком труда; приоритетными являются фундаментальные экономические знания по сравнению с практико-ориентированным обучением; слабо развиты отношения между учреждениями повышения квалификации и переподготовки и специальными учреждениями и секторами экономики. Низкая степень реагирования на изменения социально-экономического развития.

Следует обратить внимание еще на одну не самую позитивную черту в нынешней структуре управления вузами Республики Беларусь: ведомственную раздробленность. Так, Министерству образования подчиняется только 23 вуза. Медицинские университеты (4) находятся в ведении Министерства здравоохранения, тремя вузами управляет Министерство культуры, Министерство по чрезвычайным ситуациям – двумя, Министерство внутренних дел Республики Беларусь – одним, Министерство обороны Республики Беларусь – одним, Министерство сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь – четырем, Министерство спорта и туризма Республики Беларусь – одним, Министерство связи и информации Республики Беларусь – одним, Министерство транспорта Республики Беларусь – одним, Администрация Президента Республики Беларусь – одним, Национальный банк Республики Беларусь – одним. Напротив, положительной оценки, на фоне реорганизаций постсоветских государств заслуживает приверженность белорусского руководства к устоявшейся кафедрально-факультетской структуре вузов.

Мы видим, что перед системой высшего образования, так же как и перед другими уровнями образования, стоит сложная задача приведения своего содержания и структуры в соответствие с современными требованиями экономики, как обозначено в приоритетах Программы развития высшего образования и в Кодексе об образовании Республики Беларусь.

Востребованность высшего образования, его массовость потребовали уточнения нормативно-правового обеспечения для широкого доступа граждан к высшему образованию, повышения при проведении вступительных мероприятий объективности и равных условий для абитуриентов. Это актуализирует проблемы совершенствования централизованного тестирования абитуриентов, повышения уровня подготовки выпускников школ с учетом требований государства, общества, личности, сферы труда, обеспечения качества образования в вузах, разработки и внедрения в высшей школе систем управления качеством образования. В Республике Беларусь созданы необходимые условия для проведения справедливой и прозрачной вступительной кампании на основе тестирования. В 2012 году вступительная кампания в вузы республики проходила в основном в форме тестирования (выдано более полумиллиона сертификатов) за счет чего была обеспечена ее прозрачность и объективность. Сложившаяся за последние годы схема поступления в вуз максимально воплощает принципы справедливости и открытости при формировании студенческой аудитории.

Кстати, впервые тестирование прошло в Беларуси в 1998 году. Тогда тесты принимались по отдельным специальностям в качестве оценки при поступлении в некоторые вузы. Сначала испытания проводились по четырем предметам - белорусскому и русскому языкам, физике и математике, а в 2010 году - уже по 14 предметам учебного цикла. В 2010 году специалисты Республиканского института контроля знаний ввели "Общереспубликанский банк данных участников централизованного тестирования". Эта автоматизированная система регистрации участников ЦТ позволяет выписать пропуск на испытания в любой пункт тестирования из любого пункта регистрации, включенного в эту систему. К системе были подключены 46 пунктов регистрации, расположенные в Минске и областных центрах. В 2011 году ее внедрили во всех пунктах регистрации на ЦТ, которых в Беларуси более 70.

Следующим существенной тенденцией, влияющей на развитие высшей школы в Республике Беларусь, является приведение в соответствие умений и навыков, получаемых выпускниками и требованиями современного производства. Следует отметить, что в настоящее время не существует регулярной системы предоставления информации о навыках и умениях, востребованных на рынке труда. По причине недостаточно развитых механизмов обмена информацией между линейными министерствами и различными административными структурами сектор образования самостоятельно время от времени собирает для внутренних целей необходимую информацию о потребностях в навыках и умениях работников.

В 2007 году Республиканский институт профессионального образования и республиканский институт высшей школы взяли на себя задачу обобщения информации о требованиях работодателей к работникам и их компетенциям, собранной различными структурами, для дальнейшего информирования руководства Министерства и общественности.

Результаты исследования показали, что, хотя профессиональные знания и компетенции молодых работников в целом соответствуют требованиям рынка труда, тревогу работодателей вызывают недостаточно сформированные ключевые компетенции, безответственное отношение к работе и плохая дисциплина. Проведенное в 2005 году на предприятиях изучение спроса на рабочую силу в разных секторах экономики показало потребности в знаниях и навыках, касающихся производства новых видов продукции (67%) и использования современных технологий (83%), а также в таких компетенциях, как инициативность (64%), самостоятельность в работе, информационные технологии и творческий подход к деятельности (16%).

Следующей немаловажной тенденцией развития высшего образования в Республике Беларусь, на наш взгляд, является проблема непрерывности образования. Термин «непрерывность образования» вошел в образовательную теорию и практику одновременно с зарождением рыночной экономики. Именно рыночная экономика в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены места работы или профессии, и в случае перемены места работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время, - к этому его вынуждают постоянные поиски возможностей производства новых товаров или услуг, повышения их качества, удешевления технологий в условиях острейшей конкуренции [2]. В мире существуют свидетельства и результаты исследований, говорящие о том, что продолжительность обучения оказывает положительное воздействие как на благосостояние отдельных личностей, так и на национальную экономику в целом. При повышении уровня образования отдельного человека происходит резкое увеличение его заработков. По результатам исследования ОЭСР экономика страны выигрывает и впоследствии может получить повышение производительности от 3% до 6% за каждый дополнительный год образования.

Основным источником развития информационного общества, экономики, основанной на знаниях, является переориентация социально-экономической системы в перманентно обучающуюся. Непрерывность в образовании рассматривается как новое качество и способ организации образования. В этой связи организация и функционирование системы образования должны обеспечить непрерывность профессиональной подготовки путем многоуровневого (довузовский, вузовский, послевузовский) ее построения на принципе преемственности. При этом создание в вузе условий для формирования у студентов умений самостоятельно учиться, готовности к постоянному самообразованию и профессиональному саморазвитию на протяжении всей жизни становится важнейшим показателем качества вузовского образования.

В ходе объективного процесса развития сферы образовательных услуг в Республике Беларусь встает проблема создания эффективного механизма регулирования этой сферы, соблюдения требований к организации образовательного процесса и выполнению образовательных стандартов, гарантированного достижения требуемого уровня профессиональной компетентности. Поэтому назрела необходимость в создании и совершенствовании систем управления качеством образования в вузе с учетом принципов всеобщего менеджмента качества, требований международных стандартов ISO серии 9000, европейских стандартов качества в сфере высшего образования (ENQA), Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM).

Список литературы

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие: документы международных форумов и мнения европейских экспертов /под науч. ред. В.И.Байденко. – М., 2002. – 408 с.
2. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л.Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Ветохин С.С. Современный этап модернизации высшего образования в Республике Беларусь. Режим доступа: <http://www.rudn.ru/?pagec=264>

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

В вузах Беларуси внедряется система менеджмента качества, однако данная практическая работа не обеспечена соответствующими научными рекомендациями. Анализ состояния высшего образования приводит к выводу, что существует рассогласование процессов, связанных с реформированием и модернизацией системы высшего образования. Педагогический менеджмент активно развивается, но вопросы управления высшим учебным заведением в современный период мало затронуты учеными-исследователями в области педагогики и педагогического менеджмента. Данное направление в настоящее время становится объектом пристального внимания ученых. Проблемы управления образованием нашли отражение в работах В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, В.А. Болотова, В.И. Данильчука, В.И. Загвязинского, Б.С. Гершунского, А.А. Грекова, В.А. Караковского, Е.Г. Мартынова, В.Л. Матросова, Ю.А. Назарова, А.И. Пригожина, А.М. Радькова, Н.Л. Селивановой, Н.А. Селезневой, Н.К. Сергеева, А.П. Тряпицыной, К.М. Ушакова, И.Г. Фомичевой, В.Д. Шадрикова и др. Несмотря на огромный интерес исследователей, проблема качества образования по-прежнему остается нерешенной. Это обусловлено следующим:

- отсутствие общей теоретико-методологической платформы построения теории образования, нечеткая постановка цели образовательного процесса в целом и в высшей школе в частности;

- преобладание упрощенного подхода к управлению качеством образования, основанного на представлении результата, как предсказуемого следствия приложенных усилий;

- фактическое преобладание экстенсивных путей совершенствования подготовки будущих специалистов, несмотря на необходимость ее интенсификации;

- несоответствие современных требований к ресурсному обеспечению образовательного процесса его фактическому уровню;

- отсутствие точной и единой системы мониторинга и оценивания образовательного процесса, соответствующей современным требованиям к оценке качества образования;

- отсутствие в педагогике четко разработанной методологии измерения, недостаточное развитие и распространение идей педагогической квалиметрии;

- не разработаны эффективные варианты управленческих технологий с позиций современных идей синергетики и квалиметрии;

- не сформировалась целостная концепция внутривузовского управления качеством образования с позиций современных достижений различных наук, в частности, философии, педагогики, специальных предметов и методики их преподавания.

Проблема совершенствования управления качеством образования актуализируется для вузов сегодня по нескольким причинам. С одной стороны, на качество образования в вузе все больше обращают внимание будущие абитуриенты, возможности которых выбрать тот или иной вуз, с учетом получения высшего образования на платной основе, значительно выросли. С другой стороны, возрастают требования рынка труда к квалификации выпускника, а, следовательно — к авторитету высшего учебного заведения, диплом которого предъявляется выпускником потенциальному работодателю. Таким образом, для современных абитуриентов актуальным стал во-

прос качества потенциального полученного образования. И в свою очередь, перед руководителями вузов и их структурных подразделений встает проблема создания таких условий его функционирования и управления, которые гарантировали бы высокое качество образования своих выпускников. Следует отметить, что проблемы управления высшим учебным заведением предполагают наличие в нем менеджмента на всех уровнях. В этом контексте можно рассматривать более детально подход к качеству, основанный на требованиях международных стандартов ISO 9000:2000; концепцию Всеобщего менеджмента качеством (TQM); вопросы мониторинга качества высшего образования. Термин «мониторинг» пришел в педагогику из экологии и социологии. В экологии мониторинг - это непрерывное наблюдение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам. В социологии мониторинг подразумевает отслеживание небольшого числа показателей, отражающих состояние социальной среды. В педагогике это новое перспективное направление, разрабатываемое в исследованиях А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, С.Е. Шишова, А.В. Баранникова, А.Н. Майорова и др., посредством которого возможно способствовать повышению качества образования во всех его основных составляющих.

Актуальность, недостаточная теоретическая и методическая разработка проблемы обусловили выбор темы исследования: “Мониторинг качества образования в высшем учебном заведении (квалиметрический подход)”.

Цель исследования – теоретическое осмысление мониторинга качества высшего образования и практическая апробация одного из подходов на примере успеваемости студентов.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом осмыслении мониторинга качества высшего образования и практической разработке методики оценки качества высшего образования на основе квалиметрического подхода.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов с целью оптимизации мониторинга качества образования в высших учебных заведениях.

Достоверность полученных результатов обеспечена обоснованностью исходных теоретических положений; применением комплексной методики, адекватной цели и задачам исследования, а также результатами практической апробации выдвигаемых положений.

Качество образования, и в первую очередь высшего, все больше определяет уровень развития стран, становится стратегической областью, обеспечивающей их национальную безопасность и потенциал. Возможные подходы к оценке и повышению качества образования находятся в центре внимания педагогического сообщества и органов управления образованием. Качество образования – это критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники. Таким образом, можно качество образования определить так: это синтетическая категория, отражающая все компоненты и аспекты развития образования как системы. Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» указывается, что качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, материально-техническую базу, здания и оборудование, работу на благо общества и академическую среду. В соответствии с законом РБ «Об образовании» образование представляет собой «процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства...» [1, с.6]. Сформировался многосубъектный потребитель

и заказчик целей образования, причем каждый отдельный субъект имеет свои представления о качественном образовании: студент, академическое сообщество, работодатель, общество. Образовательным услугам, как и всем другим видам услуг, присущи специфические характеристики: неосвязаемость услуг, их абстрактный характер; непостоянство качества услуг; несохраняемость услуг. К отличительным чертам образовательных услуг относят: сезонность; высокую стоимость; относительную длительность исполнения; отсроченность выявления результативности и зависимость результатов от условий будущей работы и жизни выпускника; необходимость дальнейшего сопровождения услуг; зависимость приемлемости услуг от места их оказания и места проживания потенциальных обучающихся; невозможность перепродажи и др. Критерии образовательной деятельности, наиболее существенно отражающие качество высшего образования, следующие: качество персонала, качество подготовки студентов, качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений, охватывающее всю совокупность условий их функционирования.

Термин «мониторинг» пришел в педагогику из экологии и социологии. Объектами мониторинга выступают как отдельные подсистемы образования, так и различные процессы, уровни образования, управления, отдельные аспекты деятельности, знания и т.д. Педагогический мониторинг – долгосрочное, регулярное научное отслеживание, наблюдение, фиксирование и изучение динамики, развития педагогических систем, их отдельных элементов с представлением своевременной информации о состоянии интересующего объекта, всесторонней и комплексной его характеристики, составлением прогноза и рекомендаций для принятия адекватных педагогических и методических мер, управленческих решений. Нами рассмотрен мониторинг достижения целевых показателей на уровне педагогического факультета УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» согласно документации системы менеджмента качества. Информация об успеваемости студентов складывается из данных текущей и итоговой аттестации лиц, получающих высшее образование. При оценке качества услуг образования уделяется внимание квалиметрическому подходу. Основными объектами квалиметрического мониторинга системы высшего образования на уровне отдельного вуза являются выпускники вуза; сам процесс предоставления образовательных услуг; вуз в целом. Ключевым в данном перечне является квалиметрический мониторинг процесса предоставления образовательных услуг – основного вида деятельности вуза. При оценке качества необходимо использовать комплексный анализ. Такой подход направлен на всесторонний охват всех элементов рассматриваемого явления. Измерения можно проводить с помощью различных шкал. Выделяют четыре уровня измерения, определяющих тип шкалы измерений: наименований, порядка, интервальный и отношений. Экспертный метод оценки находит в настоящее время все более широкое применение. Это объясняется как сравнительной простотой проведения оценки, так и довольно большой ее универсальностью. Комплексный метод оценки нашел в настоящее время широкое применение и используется в большинстве современных методических положений и рекомендаций. Он заключается в проведении определенных процедур, в итоге которых получают обобщенное оценочное суждение об изделии или качестве услуги.

На основе квалиметрического подхода нами разработана методика оценки качества высшего образования (на примере успеваемости студентов). На основе различных подходов к определению качества образования, требований потребителей к качеству образования, критериев качества образования, разработана иерархическая структурная схема свойств, определяющих качество подготовки

студентов. Выявлены шкалы и методы измерения показателей качества, для определения коэффициентов весомости единичных показателей качества применен экспертный метод, выявлены показатели для оценки качества подготовки специалистов на 1-ой ступени высшего образования. Произведен расчет комплексного показателя качества. Для анализа выбраны цели в области качества на уровне педагогического факультета УО «Витебский государственный университет им. П.М.Машерова» согласно документации СМК. Рассчитав комплексный показатель качества подготовки студентов по результатам зимней сессии 2012 года, мы пришли к выводу, что он соответствует высокому уровню.

Список литературы

1. Закон Республики Беларусь о высшем образовании / Высшее образование Республики Беларусь: нормативно-правовое регулирование: сб. норматив. правовых актов / сост.: И.В.Титович [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: РИВШ: Центр охраны труда и промышленной безопасности, 2007. – 162 с. – С.5–23.

В.А. Доморацкий

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА

Одной из характерных черт нашего времени является бурный научно-технический прогресс. Стресс для современного человека – обычное и часто встречающееся явление. Незначительные стрессы неизбежны и безвредны. Однако чрезмерный стресс может оказаться в высшей степени разрушительным для человека. В связи с этим актуальность приобретают меры по совершенствованию существующих и созданию новых эффективных средств, методов реабилитации и профилактики, повышающих резервные возможности организма человека.

Особый интерес вызывает использование музыкального искусства в профилактике и коррекции стрессового состояния человека. В медицине данное направление получило название музыкотерапии.

Проблема взаимосвязи музыки и эмоционального состояния личности существовала с момента возникновения в человеческом обществе зачатков музыкального искусства. Практически нет такого образования в структуре личности, которое прямо или косвенно не подвергалось бы изменению в процессе взаимодействия с музыкальным искусством.

Звучащая музыка - это эмоциональная информация, которую человек получает в процессе музыкального восприятия.

С помощью специально организованных по законам композиции и психофизиологического воздействия звуко сочетаний, музыка может успешно отражать и передавать: самые различные настроения (радость, бодрость, грусть, нежность, уныние, уверенность, тревогу); интеллектуальные и волевые процессы (решительность, энергичность, сдержанность, инертность, безволие, легкомыслие, серьезность); обобщенные свойства явлений действительности (силу, легкость, направленность); степень мышечного напряжения и т.п.

В научных работах В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. Р. Тарханова и др., появившихся в конце XIX, начале XX века и исследующих механизм воздействия музыки на человека, есть данные о благотворном влиянии музыки на ЦНС, дыхание, кровообращение, газообмен. Первые серьезные исследования оздоровитель-

ного воздействия музыки на организм человека провел в конце XIX века американский врач-невропатолог Джеймс Корнинг.

В 1954 французский музыкант и инженер-электроакустик М. Жос начал исследования, направленные на избавление от стрессовых и депрессивных расстройств с помощью музыкальных произведений. Сама музыка очень тщательно подбиралась в соответствии с психотипом человека, его возрастом и другими параметрами. По методике Жоса, проводится один - два сеанса музыкотерапии в неделю, состоящие из трех различных музыкальных произведений. Первое произведение обычно созвучно грустному настроению человека, второе - противоположно по настроению и как бы нейтрализует его, и, третье произведение обладает наибольшей силой эмоционального воздействия и позволяет создать нужное настроение.

Исследования российских учёных показывают, что музыка оказывает стойкое воздействие на ЦНС. Так, Н. Н. Захарова и В. М. Авдеев исследовали функциональные изменения в ЦНС при восприятии музыки, осуществляя запись электроэнцефалограмм у испытуемых с одновременной регистрацией кожно-гальванических реакций. Более глубокие положительные эмоции при прослушивании определенных музыкальных произведений сопровождались изменениями ЭЭГ, свидетельствующими о большой активности коры головного мозга, учащением сердечных сокращений и дыханий.

И.М. Гринева обнаружила, что прослушивание мелодичной музыки звучания оказывало седативное воздействие на испытуемых.

И.Р. Тарханов своими исследованиями показал, что мелодии, доставляющие человеку радость, замедляют пульс, увеличивают силу сердечных сокращений, способствуют расширению сосудов и нормализации артериального давления.

И.В. Темкин исследовал вегетативные реакции в зависимости от характера музыки. Мажорная музыка быстрого темпа учащала пульс, повышала максимальное артериальное давление, увеличивала тонус мышц, повышала температуру кожных покровов предплечья.

Выявлено влияние музыки на нейроэндокринную функцию, в частности на уровень гормонов в крови, играющих чрезвычайно важную роль во всех эмоциональных реакциях, в том числе и стрессовых.

Н.А. Фудин и соавторы, изучая влияния музыкальных воздействий на состояние студентов перед экзаменом, выявили, что произведения улучшают самочувствие, снижают психоэмоциональное напряжение, нормализуют вегетативный тонус и повышают эффективность деятельности обследуемых при экзаменационном стрессе.

Выделим основные функции музыки, способствующие профилактике и коррекции стресса:

1. Регулирующее влияние на психовегетативные процессы (нормализует ритм дыхания, пульс, давление, температуру, снимает мышечное напряжение).
2. Оказывает влияние на гормональный обмен (регулирует выделение гормонов, снижающих стресс). Эти гормоны включают адрено-кортикотропин (АККТ), пролактин и гормон человеческого роста. Наряду со снижением стресса и боли естественные высокочастотные звуки могут вызвать увеличение в крови лимфоцитов, которые повышают естественную сопротивляемость организма к негативным воздействиям.
3. Музыка повышает уровень эндорфина. Химические вещества, которые возникают в организме под воздействием радости и эмоционального богатства музыки, способствуют выработке в организме анестетиков и приводят к усилению иммунной функции.

Таким образом, музыка полифункциональна.

Мы определили механизмы эффективного воздействия музыки:

1. Катарсис (от. греч. katharsis очищение) – душевная разрядка, испытываемая слушателем в процессе эмоционального потрясения и сопереживания. На наш взгляд, катарктическим воздействием особенно богата музыка П.И. Чайковского.
2. Эмоциональная разрядка – разрядка, не всегда сопровождающая бурным эмоциональным состоянием посредством сопереживания, а чаще носящая умиротворяющий, релаксационный характер.
3. Регулирование эмоционального состояния. Считается, что уменьшению чувства тревоги и неуверенности способствует мазурки, прелюдии, ноктюрны и колыбельные Ф. Шопена, Ф. Листа, вальсы И. Штрауса, мелодии А.Г. Рубинштейна; уменьшению раздражительности, разочарования - произведения И.С. Баха и Л. Бетховена. Сюда можно отнести и произведения А.Вивальди, В.Моцарта, П.И. Чайковского. Добиться ощущения пространственной расслабленности позволяют григорианские песнопения. Джаз, блюз, регги и другие музыкально-танцевальные формы, в основе которых лежат выразительные африканские мелодии, могут поднять настроение и вдохновить, дать выход радости, рассеять печаль, обострить юмор и иронию, повысить общительность. Рок-музыка может пробудить чувства, стимулировать активные движения, снять напряжение, ослабить боль и снизить неприятный эффект громких и резких звуков, присутствующих в окружающей среде.
4. Облегчение осознания собственных переживаний. Музыка выявляет скрытые психологические возможности человека. Музыка способствует рефлексии, позволяет познать новые и неизведанные тайники человеческой души, открыть новые ресурсы человеческой психики, которые помогут справиться с различными жизненными проблемами.
5. Конфронтация с жизненными проблемами. Музыка может использоваться как механизм защиты человека от угроз и опасностей, от проблем и трудностей внешнего мира.
6. Повышение социальной активности. Музыка вдохновляет, поднимает настроение, улучшает самочувствие, поднимает жизненный тонус, улучшает работоспособность.

Следует отметить, что музыка – самое безопасное профилактическое средство. Она не вызывает побочных явлений и негативных последствий и показана всем без исключения. Это средство, которое доступно каждому и никогда не принесет вреда.

Список литературы

1. Василенко А.М. Физиологические основы электропунктурной профилактики стрессорных нарушений функций организма: Дис. ... д-ра мед. наук., 1989.
2. Догель И.М. Влияние музыки на человека и животных. - Казань, 1888.
3. Захарова Н.Н., Авдеев В.М. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки // Журн. высш. нерв. деят. – 1982.–Т. 32. Вып. 5.
4. Кемпбелл Дон. Эффект Моцарта. – Минск, “Попурри”, 1999.
5. Овчинникова Т. Музыка для здоровья. СПб.: Союз художников, 2004.
6. Фудин Н.А., Тараканов О. П., Классик С. Я. Музыка как средство улучшения функционального состояния студентов перед экзаменом // Физиология человека. - М., 1996. - Т. 22, №2. -С. 1-9.
7. Шушарджан С.В. Здоровье по нотам. – М.. 1994.
8. Шушарджан С.В.. Руководство по музыкальной терапии. – М.: Изд-во “Медицина”, 2005.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Ориентация белорусского общества на общекультурное развитие граждан – одно из приоритетных направлений государственной политики. Общекультурное развитие граждан не может состояться без опоры на языковую культуру личности. Однако для современного состояния языковой культуры граждан характерно снижение уровня владения словом, слабое знание литературного языка, приверженность штампам, искажение языковых норм, немотивированные заимствования, тиражирование ошибок, культивирование sms-стиля, увеличение числа аллитератов, деформация языкового поведения и культуры общения и др. Более того, сегодня эти проблемы вышли за рамки языка и стали проблемами общества, т.е. современному обществу присуще снижение культуры пользования языком.

Исходя из вышеизложенного, *цель статьи*: проанализировать понятие «языковая культура» (онтология, основные подходы к изучению); дать психологическую дефиницию языковой культуры; представить классификацию функций языковой культуры.

Материал и методы. Материалом для исследования явилась научная литература по заявленной проблематике, представленная работами зарубежных, российских и белорусских исследователей. В исследовании реализованы *методы*: теоретические (историко-генетический, сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научных идей); сбора данных (метод экспертных оценок, интервьюирование), обработки и интерпретации результатов (контент-анализ, комплексный сравнительный анализ).

Результаты и их обсуждение. Понятие «культура» существует практически во всех языках и употребляется в самых разных ситуациях, часто в различных контекстах. Было выявлено, что «культура» как одно из фундаментальных понятий социально-гуманитарного познания рассматривается в рамках следующих подходов: описательный перечисляет ее элементы и проявления (З. Фрейд); ценностный трактует как совокупность ценностей (М. Вебер, Д.С. Лихачев, Х.С. Триандис, М. Хайдеггер, Н. Чавчавадзе); деятельностный понимает как особый род деятельности (А.Я. Гуревич, Б. Малиновский, Э.С. Маркарян, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов); функционистский характеризуют ее функции (С.П. Мамонтов); герменевтический анализирует как множество текстов (Ю.Н. Караулов, Ю.М. Лотман, Ю.С. Степанов); нормативный определяет как совокупность норм и правил (Д. Берри, Я. Пуртинга, Б.А. Успенский); духовный относит ее к духовной жизни (Э. Бенвенист, В. Гумбольдт, Л. Кертман); диалогический понимает ее как диалог (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер); информационный представляет как систему информации (Ю.М. Лотман); интегративный позиционирует как интерпоколенную трансляцию языка, ценностей, норм, активностей (Д. Валзинер, К. Ратнер, Р.С. Шведер, В.А. Янчук), символический акцентирует внимание на употреблении символов (К. Леви-Строс, Ф. де Соссюр); типологический позволяет выделять типологические особенности (М.К. Мамардашвили, К.Л. Пайк).

При исследовании культуры обычно выбирают самую экономную стратегию. Так, изучают следующие *элементы культуры*: 1) *категории*, индивидуально-культурное смысловое наполнение которых дает возможность изучать *имические* (*emics*) (культурно-уникальные, культурно-специфические) и *этические* (*etics*)

(культурно-универсальные, панкультурные истины или принципы) аспекты жизни; 2) *верования*, чрезвычайно сильные в одних культурах и относительно нейтральные в других; 3) *отношения*, раскрывающие сложную связь между идеями и эмоциями и являются преддиспозицией к последующему действию; 4) *роли, задачи, ценности и ценностные ориентации* [3].

Называют также и наиболее продуктивные направления в изучении культуры: 1) изучение языка; 2) изучение культурных практик; 3) опрос людей по поводу того, как «они делают те или иные вещи»; 4) опрос по поводу их политических, философских, религиозных верований и идей [1]. Таким образом, наиболее продуктивной практикой исследования культуры является изучение языка.

Рассмотрим существующие на сегодняшний день подходы к взаимосвязи языка и культуры как важных характеристик жизнедеятельности человека [2]. Так, *первый подход* в этом взаимодействии разработан философами (С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян). Его суть в следующем: взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, то и язык – простое отражение культуры. Изменяется действительность, меняются и культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык.

Вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он составляет сущность *второго подхода* к проблеме соотношения языка и культуры. Язык – такая окружающая нас среда, вне которой и без участия которой мы жить не можем. Следовательно, будучи средой нашего обитания, язык не существует вне нас как объективная данность, он находится в нас самих, в нашем сознании, памяти; он меняет свои очертания с каждым движением мысли, с каждой новой социально-культурной ролью. В рамках второго подхода реализовались исследования Э. Сепира и Б. Уорфа, разработавших *гипотезу лингвистической относительности*. В основе их гипотезы лежит убеждение, что люди видят мир по-разному сквозь призму своего родного языка, т.е. языки различаются своими «языковыми картинами мира».

Доминанту *третьего подхода* составляют рассуждения о том, что язык – *факт культуры*, потому что он: 1) составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо если мы хотим понять сущность культуры – науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, подобные языку, так как естественный язык имеет лучшую разработанную модель таких кодов. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка. Видимо, последний подход самый предпочтительный для изучения языка и культуры в их непрерывной взаимосвязи.

Необходимо отметить также, что в сложных взаимосвязях между культурой и языком остаются нерешенными вопросы о взаимодействии языка и культуры в выполнении ими тех или иных функций (функция понимается нами как значение, назначение, роль). К сожалению, в литературе нами не найдено ни одной классификации функций языковой культуры. Описаны лишь отдельно функции языка, речи или культуры. Выделение функций и описание их позволяет показать практическую сторону реализации субъектами содержательных характеристик языковой культуры. Мы предприняли попытку представить классификацию функций языковой культуры. Так, за основу теоретического анализа был взят перечень функций культуры (семь) Б.С. Ерасова, (восемь) С.П. Мамонтова, (девять)

Э.В. Соколова; языка – (семьдесят три) В.З. Демьянкова, (двадцать две) Ю.Д. Дешериева, (шесть) Р. Якобсона; речи – (шесть) В.А. Аврорина, (восемь) А.К. Марковой и ряд других. Все функции разделены на три большие группы по трем основным критериям.

Первая группа функций связана с фиксацией и передачей информации человеком и отдельными индивидуумами. Были выделены: 1) когнитивная (гносеологическая); в культуре проявляется в достижениях науки, научно-технического прогресса; в языке реализуется в денотативной (номинативной) и сигнификативной функциях; 2) информационная (репрезентативная); в культуре – фиксация достижений духовной и материальной жизни; в языке – средство передачи опыта, зафиксированного в текстах; 3) семиотическая (знаковая); в культуре – любые ее продукты; в языке – система знаков, обладающих разной степенью абстракции; 4) коммуникативная; в культуре обеспечивает возможность межкультурных коммуникаций; в языке – одна из важнейших функций, определяющая другие.

Выделение второй группы функций языковой культуры продиктовано правилами регуляции поведения людей и оценки их поведения, поступков с точки зрения предписаний, норм. Нами выделены: 1) аксиологическая (оценочная); в культуре проявляется в привычках, традициях, обрядах, произведениях литературы и даже науки; в языке фиксируется оценка человека, его поведения, качеств, фактов, объективной действительности; 2) регулятивная (нормативная); ее цель в культуре – поддержание социального равновесия; в языке обеспечивает языковое/речевое равновесие внутри общностей людей; 3) экспрессивно-эмоциональная; характерна для всех видов искусства; в языке – средство воздействия на адресата речи, вербально проявляет себя через эмоционально окрашенные синонимические ряды, формы субъективной оценки, фразеологию, коннотации и др.

Третья группа функций связана с социальным и индивидуальным в языковой культуре. Здесь выполняются функции: 1) разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей; достижения национальных культур характеризуют культурно-психологические особенности нации, была создана концепция национально-языковой картины мира, которая увязана с культурологической концепцией национального менталитета; 2) перехода от социализации к индивидуализации и обратно; человек может осваивать все достижения культуры при сохранении своей индивидуальности, при этом обеспечивается равновесие коллективного и личностного; в языке обеспечивает формирование естественных языков и создает возможность для создания индивидуальных языков в виде идиолектов и даже идиостилей.

По результатам анализа литературы по проблеме исследования и опираясь на результаты интервью экспертов-педагогов, была выполнена операционализация конструкта «языковая культура». При операционализации происходит перевод исходного понятия в систему показателей, что осуществляется путем преобразования концептуальной модели в операциональную, состоящую из индикаторов. Индикаторы представляют собой идеальные объекты оперирования (понятия), замещающие реальные объекты оперирования (явления) – фрагменты действительности, наделенные экспериментальными функциями приборов – измерителей и «представляющие» изучаемый объект в исследовательской ситуации. Анализируемый конструкт «языковая культура» в его структурном аспекте состоит из мыслительного, эмоционального и речевого компонентов. Данные компоненты включают следующие операциональные понятия: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологиче-

ская письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика».

Выводы. 1. Феномен «языковая культура» является сложным, интегральным, многокомпонентным образованием. Под языковой культурой мы понимаем интердетерминированную культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией.

2. Языковая культура имеет трехкомпонентное строение: мыслительный, эмоциональный и речевой компоненты. Операционально языковая культура включает в себя следующие измерения: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика».

3. Перспективным направлением дальнейшего изучения является исследование языковой культуры у лиц с билингвизмом, полилингвизмом и обучающихся по программам школ с русским и белорусским языками обучения. Изучение групповых и индивидуальных различий в развитии компонентов языковой культуры у вышеперечисленных категорий, сможет обогатить теоретико-эмпирические данные, полученные в настоящем исследовании.

Список литературы

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Мацумото, Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.: ил.
3. Triandis, H. C. Subjective culture / H. C. Triandis [Electronic resource]. – <http://www.as.wvu.edu/culture/index-cc.html>. – Date of acces: 15.09.09.

В.М. Минаева, А.П. Мацко
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

СВЯЗЬ СО ШКОЛОЙ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА

Модернизация системы образования в Беларуси предполагает создание устойчивого механизма ее развития и достижения ее главной цели - обеспечение нового современного качества образования. Как было отмечено на коллегии Министерства образования Республики Беларусь: «...на университеты возложена новая миссия. Они, по сути, призваны стать “локомотивами” инновационного развития страны. Наряду с опережающей подготовкой кадров, готовых к инновационной деятельности, университеты сами должны стать центрами научно-инновационной деятельности. Они призваны обеспечить интеграцию высшего образования, науки и производства...» [38]

В соответствии с этим Приказом ректора УО «ВГУ им. П. М. Машерова» № 42-к от 8 февраля 2010 года был открыт «Учебно-научно-консультационный центр» (УНКЦ) в УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26», УО «Витебский городской специальный детский сад № 18 для детей с нарушени-

ями речи», УО «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», а также на базе УО «Витебская государственная общеобразовательная средняя школа №45».

Целью создания УНКЦ является долгосрочное сотрудничество УО «ВГУ им.П.М.Машерова» с другими учреждениями образования в области совместного использования интеллектуальных, материальных, информационных ресурсов при проведении научно-исследовательских работ, учебно-методической деятельности по приоритетным направлениям развития образования школьников, подготовке студентов, магистрантов и повышения квалификации сотрудников. Функционирование компетентностного центра осуществляется на основе Программы взаимодействия управления образования Витебского облисполкома и УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» по улучшению качества образования детей и молодёжи, совершенствованию научно-методического обеспечения обучения и воспитания школьников и студентов, повышению квалификации руководящих работников и специалистов образования, подготовке и переподготовке педагогических кадров.

На базе УНКЦ разрабатывается межструктурная стратегия взаимодействия, которая включает такие виды деятельности (организационная, учебно-методическая, научно-инновационная, воспитательная и профориентационная работа, практико-ориентированное направление и психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса). Одной из приоритетных задач центра является повышение компетентности студентов-дефектологов, учителей школы. Именно от их профессионализма зависит и образовательный уровень школьника, и тот опыт, которым они могут поделиться со студентами.

Данное направление реализуется через психологическое информирование педагогов, консультативную работу с педагогами-психологами. На базе УНКЦ проходят внутришкольные, районные, городские методические объединения для учителей-предметников и педагогов-психологов, учителей-дефектологов. Они способствуют объединению учителей, занимающихся исследованиями сходных проблем, выявляют возможность организации углубленного изучения предметов. Преподаватели ВУЗа выступают с информационными докладами по различной тематике: «Психологические особенности подготовки школьников к предметным олимпиадам», консультируют учителей школы: «О правилах белорусской орфографии и пунктуации», «Обеспечение компьютерного сопровождения учебного процесса» и др. Также организуются семинары-практикумы, мастер-классы, такие как «Учитель и дисциплина на уроке», «Одаренность детей и подростков», «Арт-терапия».

Обмен информацией является важным элементом взаимодействия между университетом и школой. Такой формой сотрудничества и повышения уровня компетенций учителей школы является проведение тематических выставок научно-методической литературы, авторами которой являются преподаватели университета: «Дисциплина на уроке: управление классом», «Роль классного руководителя в становлении классного коллектива и его влияние на формирование личности ученика», «Инновации в системе образования». Также имеют место выставки студенческих курсовых и дипломных работ, и победителей Республиканского конкурса.

Одним из структурных компонентов деятельности, осуществляемой на базе центра, является тесное сотрудничество с учащимися школы. Ведётся работа по выявлению одарённой учащейся молодёжи, а также их психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическая и психологическая диагностика способствует выявлению интересов и предпочтений учащихся в дальнейшем самоопределении, помогает сделать правильный выбор будущей профессии. Профориентационная работа даёт возможность будущим студентам иметь более яркое представление о профессии педагога и психолога. Кроме этого преподаватели кафедры психологии при сотрудничестве с психологами школы проводят различные тренинги, мониторинги, исследования по запросам учителей, что в дальнейшем способствует улучшению взаимодействия между ними и школьниками, способствует выбору его оптимального направления планирования педагогической деятельности.

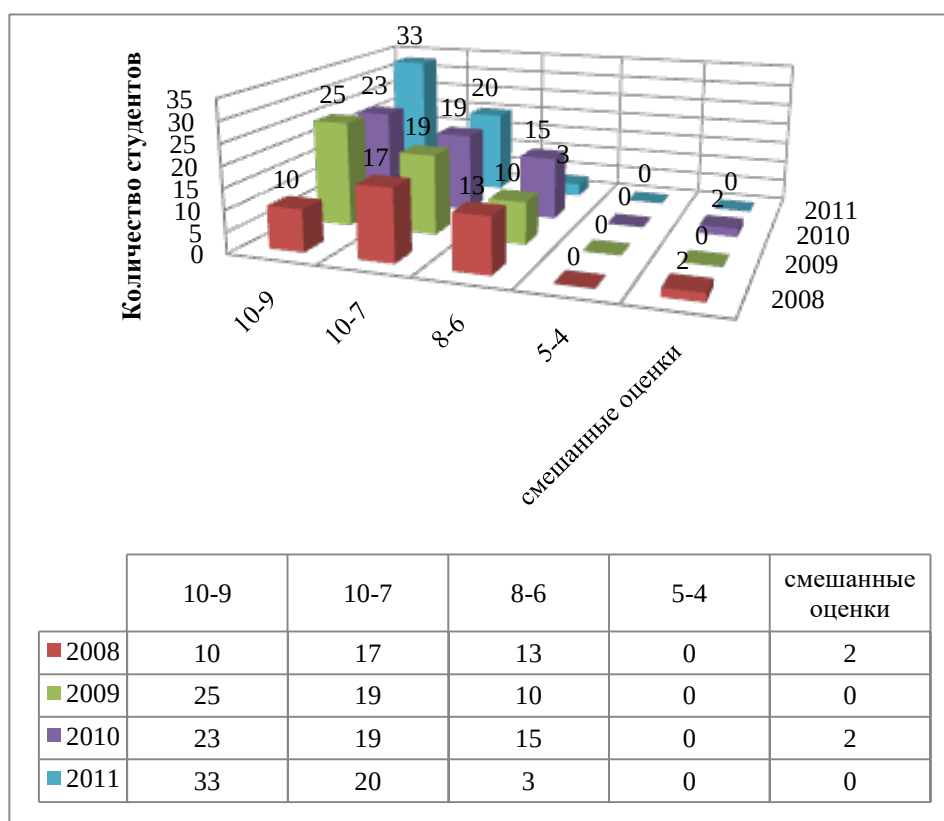
С целью усовершенствования и урегулирования деятельности центра нами была разработана и апробирована программа работы УНКЦ «От студента к специалисту»

Реализация проходила по 4 направлениям: воспитательная работа, научная работа, практическая подготовка, консультирование. Содержание программы привело к появлению новообразований в работе со студентами-дефектологами. Оно охватило главные аспекты воспитания и обучения студентов получающих высшее специальное образование, наметило перспективы, определило приоритеты работы со студентами-дефектологами, т.к. содержит конкретные мероприятия для достижения поставленных целей. Программой было предусмотрено осуществление инновационных преобразований в проведении учебных занятий, новых технологий обучения и воспитания, развитие системы работы с одарённой учащейся молодёжью. Также выделяются проблемы профессионально-личностной подготовки будущих дефектологов к работе с детьми с особенностями психофизического развития.

В рамках тесного сотрудничества с учреждениями образования, в которых располагаются учебно-научно-консультационные центры, нами созданы 2 видео-фильма: «Искорка надежды» и «Живая нить». Первый фильм освещает результаты работы центра за 2009-2011 год. В нём раскрыты и показаны направления работы всех структурных компонентов УНКЦ. Данный фильм представляет практическую значимость в обучении студентов-дефектологов, может использоваться как введение в профессию. Второй фильм – «Живая нить», наглядно демонстрирует проведение трехэтапного ступенчатого экзамена по коррекционным дисциплинам. Включает демонстрацию и разъяснение каждого модуля: тестирования, проверку теоретических знаний, а также важный компонент усвоения материала - практическая подготовка студентов, которая осуществляется в стенах учебно-научно-консультационного центра. Данный фильм может широко использоваться при подготовке к сдаче экзаменов по специальным дисциплинам, а также как наглядное практическое пособие в рамках подготовки к студенческой практике. На последнем этапе нашего исследования был проведён анализ эффективности деятельности такого нововведения в ВУЗе как «Учебно-научно-консультационный центра» путём количественного и статистического обзора образовательного уровня студентов-дефектологов 5 курса специальностей «Олигофренопедагогика», «Логопедия» за период с 2008 по 2011 учебные года по результатам сдачи Государственных экзаменов по специальным дисциплинам. Результаты представлены на диаграмме.

Удовлетворительных оценок не было на протяжении всех 4 лет, как до открытия УНКЦ, так и после. После открытия центра с 2010 года отмечается рост количества студентов, получивших на государственных экзаменах оценки 10-6 на 7 %. В 2011 году число оценок 10-9 увеличилось на 20%. В целом прослеживается положительный рост более высоких результатов успеваемости студентов на про-

тяжении последних 2-ух лет работы центра.



Таким образом, качественный и количественный анализ успеваемости студентов-дефектологов 5 курса специальностей «Олигофренопедагогика», «Логопедия» за период с 2008 по 2011 учебные года по результатам сдачи Государственных экзаменов по специальным дисциплинам показал положительный рост успеваемости студентов после открытия УНКЦ и введения в работу программы «От студента к специалисту».

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

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ОБЩИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых учащихся составляет важную задачу совершенствования системы непрерывного образования. Развитие и воспитание данной категории учащихся решает также глобальную задачу формирования творческого потенциала общества, обеспечивает возможности более интенсивного социального и научно-технического прогресса, развития науки и культуры, производства и социальной жизни

Одним из важнейших путей улучшения работы учреждений образования в современных условиях является построение ее на основе педагогической диагностики. Однако в школьной практике диагностика не всегда воспринимается как обязательный компонент педагогического процесса. Это ведет к поверхностному знанию индивидуальных особенностей, интересов, склонностей учащихся, к

усредненности всех педагогических установок при возрастающем своеобразии современных школьников.

Не все музыкально одаренные дети имеют возможность посещать специальные школы и не знают о своих музыкальных способностях. Поэтому перед учителями музыки, руководителями школьных хоровых коллективов, вокальных групп и кружков сольного пения стоит задача выявления и развития музыкальной одаренности в условиях общеобразовательной школы. Первым «шагом» в данном направлении должна стать организация диагностики музыкальных способностей.

В практике работы музыкальных школ первое диагностическое обследование осуществляется при отборе и приеме учащихся. В отечественной педагогике и психологии существует большое число работ, посвящённых изучению музыкальных способностей. Важнейшее место среди работ по этой проблеме занимает исследование психолога Б. М. Теплова, в котором сделан глубокий анализ структуры музыкальности и входящих в нее компонентов. На примере музыкальных способностей исследователь показал, что при их оценке важны не только количественные, но и качественные критерии. Именно в этой работе был впервые сформулирован тезис о необходимости изучения задатков способностей как природной основы их развития. Все дальнейшие разработки, проводимые под руководством ученого, показали не только правомерность, но и необходимость включения такого подхода в комплексное изучение способностей. В качестве задатков способностей Б.М. Теплов рассматривал прежде всего основные свойства нервной системы.

При диагностике музыкальных способностей за основу обычно берётся классификация, предложенная Б. М.Тепловым, который выделял три основных вида способностей, составляющих ядро музыкальности: ладовое чувство, способность к слуховому представлению, музыкально-ритмическое чувство. Каждая из этих способностей состоит из нескольких компонентов, отдельный компонент может быть представлен в нескольких способностях. Учитывая необходимость формализовать имеющиеся данные об учащихся, психолог И. А. Левочкина, при проведении исследования на базе Московского государственного хорового училища им. А. В. Свешникова, определила пять основных параметров, используемых в педагогической практике, по которым можно бы было охарактеризовать обследуемого учащегося: слух, ритм, музыкальная память, эмоциональность, логическое мышление (умение вычленить структуру произведения). Все эти параметры входят в качестве компонентов в основные музыкальные способности, отмеченные Б. М. Тепловым.

Острая практическая потребность в методах отбора одарённых детей для обучения в музыкальных школах, находится в противоречии с нерешённостью ряда вопросов, от которых зависит успешность прогноза развития ребёнка. Один из них – соотношение общей и специальной одарённости. Психолог Б. Г. Ананьев отмечал тенденцию сведения всей проблемы к изучению специальных способностей, фактически игнорируя явление общей одарённости. Если в психофизиологическом плане при изучении природных предпосылок одарённости: свойств нервной системы и типов взаимодействия сигнальных систем – эта тенденция успешно преодолевается, то в психологическом плане вопрос о соотношении общих и специальных способностей или об общих и специальных критериях развития не только не решается, но даже редко ставится. Хотя всеми признаётся, что выдающиеся достижения в любой специальности возможны лишь на основе высокого уровня общего психологического развития, парадоксальным образом диагностика музыкальной одарённости ведётся без учёта общих способностей ребёнка. Проблема состоит в том, что между общим и специальным развитием нет

взаимно однозначного соответствия, и возможны случаи, когда высокоразвитыми специальными способностями маскируется низкий уровень общего развития. Наиболее выразительным примером этого являются описания отдельных детей – имбицилов, обладающих уникальными музыкальными способностями. Такие дети могут отличаться феноменальной музыкальной памятью и абсолютным слухом, но их музыкальность сведена к подражательности, к воспроизведению услышанной музыки без проникновения в её эмоциональный контекст. Музыцирование этих детей нельзя в подлинном смысле назвать творческим и эстетически значимым. С этим связан и аспект социокультурной маскировки. При отборе, ориентированном на выявление уровня развития специальных способностей, преимущества получают дети, прошедшие предварительную специальную подготовку по развитию музыкального слуха, в результате чего одарённые дети, не имевшие специального опыта, могут не пройти конкурса. Отсюда напрашивается вывод о необходимости включения в систему отбора, помимо диагностики специальных способностей, критериев общего развития психических функций ребёнка. Предпочтение должно отдаваться методикам, минимизирующим эффект социокультурных влияний, поэтому вербальные тесты и тесты общей осведомлённости вряд ли могут являться средствами диагностики одарённости у 6-7-летних детей.

В определённой степени альтернативным традиционному подходу к диагностике одарённости может быть полимодальный подход, специфическими особенностями которого являются:

- невербальный характер используемых методик, позволяющий минимизировать эффекты социокультурных влияний;

- базовый характер исследуемых способностей – измеряются только те функции, которые имеют непосредственное отношение к процессам анализа и обобщения наиболее общих характеристик зрительной и акустической информации, а также скорость зрительно-моторной координации, как показатель подвижности нервной системы, являющейся психофизиологическим коррелятом успешности в разных видах деятельности;

- адресованность к разномодальным функциональным системам, позволяющая минимизировать возможные явления индивидуальной парциальности в развитии теменно-затылочных, теменно-височных и премоторных ассоциативных структур и более целостно оценить аналитико-синтетические возможности ребёнка;

- комплексный характер оценки – использование в качестве интегрального показателя суммы рангов или суммы стандартизированных оценок в отдельных испытаниях с целью выявления детей с высоким статусом общего развития психофизиологических функций как показателя общей одарённости ребёнка.

Следовательно, при организации и осуществлении диагностического обследования в общеобразовательной школе целесообразно применять традиционный и полимодальный подходы в сочетании, опираясь на следующие положения:

- Комплекс музыкальных способностей определяет понятие музыкальности, ведущими компонентами которой являются: эмоциональный отклик на музыку – способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения; способность к переживанию в форме музыкальных образов, способность к творческому восприятию музыки; музыкальный слух – способность вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие средства музыкальной выразительности.

- Комплекс музыкальных способностей в совокупности с общими способностями, проявляющимися в музыкальной деятельности (творческим выражением, вниманием, волей и т.д.), образуют музыкальную одарённость.

- Основные компоненты музыкальности определяют сенсорные способно-

сти восприятия отдельных качеств музыкальных звуков: звуковысотный слух, чувство ритма, тембровый слух, динамический слух. При этом музыкальные способности дифференцируются на основные и неосновные. К основным музыкальным способностям причисляются три вида, предложенные в классификации Б.М. Теплова: ладовое чувство – способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения; музыкально-слуховые представления – способность звуковысотного отражения мелодии; чувство ритма – способность активного двигательного переживания музыки, ощущение его воспроизведения.

Основные музыкальные способности определяют способности учащихся для конкретного вида деятельности: чистота певческой интонации, пластичность, способность творческого воображения при восприятии музыки, способность к песенному, музыкально-игровому и танцевальному творчеству.

При определении уровня основных музыкальных способностей проверяются: ладовый компонент мелодического слуха; слуховой компонент мелодического слуха; музыкально-ритмическое чувство.

С этой целью учащимся предлагается определить соотношение двух звуков по высоте, направление предложенной мелодии; исполнить знакомую песню с сопровождением и без него, повторить сыгранную мелодию, допеть до конца предложенную мелодию, прохлопать ритмическую основу мелодии, согласовать движения с характером знакомого музыкального произведения, а также незнакомого после предварительного прослушивания его.

Полимодальный подход к диагностике одарённости у детей, базирующийся на определении наиболее общих, невербальных предпосылок опережающего психического развития и ориентированный на измерение комплекса разномодальных функциональных характеристик, обладает не только прогностическими, но и эвристическими возможностями, поскольку выявление уровневых и структурных характеристик психофизиологического развития одарённых детей приближает к решению важных вопросов диагностики и развития одарённости: её типологии, взаимодействия индивидуальных и личностных факторов, связи с особенностями индивидуального профиля функциональной асимметрии.

Дальнейшая работа должна быть направлена на организацию и включение учащихся в разнообразные виды урочной и внеурочной деятельности, способствующие всестороннему развитию общих и музыкальных способностей.

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

ГОТОВНОСТЬ К ЛИДЕРСТВУ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Современному обществу необходимы люди способные видеть, прогнозировать и решать возникающие проблемы, нужны неформальные контакты и особый тип коммуникации, лидерские стратегии создания «единого коммуникативного пространства» в группе и организации. Проблема раннего выявления, воспитания и формирования будущих лидеров в настоящее время является актуальной. За счет развития лидерских качеств появляются дополнительные возможности для того, чтобы повысить эффективность своей деятельности и деятельности своей организации. Проблемы лидерства являются ключевыми для современной молодёжной эффективности, успешной профессиональной социализации. Молодёжные лидерские амбиции могут оказать влияние на развитие общественных отно-

шений и основных процессов формирования целеустремлённой и востребованной личности в профессиональной сфере деятельности [1, 5].

Юношеский возраст – переломный момент в развитии личности, когда возникает актуальная потребность самореализации, в том числе и в лидерской деятельности. Именно на этом возрастном этапе оформляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, которая представляет собой стремление к реализации собственных возможностей и способностей, умение взять на себя ответственность, быть активным субъектом деятельности. В юношестве некоторая часть молодежи стремится к лидерству как предстоящей деятельности [4].

Огромная роль лидерства в студенческих группах. В исследованиях посвященных этой проблеме отмечается, что лидерство способствует снижению высокого уровня напряженности в сфере межличностных отношений, способствует повышению уровня сплоченности в группах, Развитие лидерские и организаторские качества личности определяют успешность профессиональной деятельности и способствуют формированию готовности субъектов деятельности к самопознанию и самосовершенствованию[2, 6].

В студенческих группах лидерство обладает рядом особенностей, связанных с организацией учебной деятельности. Многими авторами отмечается невостребованность лидерских функций в учебной деятельности. Учебная деятельность в вузе не требует четкости и строгости взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между студентами. Ситуации, требующие актуализации лидерских функций в студенческих группах возникают крайне редко. Студенты работают независимо друг от друга, объективно не нуждаясь в эффективном управлении внутригрупповыми процессами. В результате, статусная структура студенческой группы приобретает двойственную составляющую: потенциальную и реальную. Реальная четко обозначенная структура лидерства в академических группах отсутствует, что объясняется содержательными особенностями учебной деятельности. Однако, сохраняется потенциальная структура лидерства, которая при благоприятных условиях актуализируется, чему способствует высокий уровень притязаний членов группы на позиции лидера и соответствие характеристик претендента на лидерство с ожидаемым образом идеального лидера по представлениям группы[2, 3, 5, 6]. Выделяют потенциальную и актуальная лидерская деятельность. Подчеркивается, что технологии формирования психологической готовности к лидерской деятельности способствует повышению лидерского потенциала, уверенности в собственных силах, принятию в достаточной степени ответственности за свои действия и действия тех, кто находится в поле лидерского влияния.

До сих пор однозначного понимания феномена лидерства нет, но в целом сложилось общее восприятие этого феномена как процесса взаимоотношений и взаимовлияний, который направлен на определение и совместное достижение поставленных целей [1; 3; 4; 7].

Между лидером и его последователями устанавливаются конкретные отношения взаимной зависимости. Эти личные контакты характеризуются: определенной степенью доверия друг к другу, сбалансированным соотношением влияния друг на друга, добровольностью участия в отношениях лидерства.

Лидерство в классическом варианте рассматривается как особое качество, модель поведения человека или компании, обеспечивающие передовые позиции. Марвин Вайсборд считает, что лидерство является тем механизмом, который удерживает все ячейки (цели, структуры, вознаграждения, вспомогательные механизмы и взаимоотношения) в равновесии.

Лидерство не может в полном объеме осваиваться в процессе профессиональной социализации. Необходимо разрабатывать обучающие и развивающие программы, которые бы создавали условия для развития лидерских качеств студентов в процессе обучения в вузе [1; 2; 7].

Целью исследования явилось изучение особенностей лидерства в студенческих группах.

Особенности проявления лидерских качеств оценивались методом экспертных оценок, особенности личности студентов определялись с помощью анкеты, шкалы самоуважения Розенберга, методики изучения эмоционального интеллекта, опросника УСК (уровень субъективного контроля) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.

Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows.

В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов: 190 студенток (76,9% из всех принявших участие в исследовании), 57 студентов (23,1% из всех принявших участие в исследовании). В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Методом экспертных оценок студенты были разделены на три группы: 1 группа – студенты, у которых лидерские качества проявляются всегда, независимо от ситуации; 2 группа – студенты у которых лидерские качества проявляются ситуативно; 3 группа – студенты, у которых лидерские качества не проявляются никогда или очень редко под давлением обстоятельств. Доминирующей группой является третья группа (41,7% принявших участие в исследовании было отнесено именно к этой группе). Самой малочисленной является первая группа (24,3% от принявших участие в исследовании). Численность студентов и студенток в данных группах приблизительно одинакова. При сравнении групп студентов и студенток независимо от уровня проявления лидерских качеств были выявлены значимые различия по ряду переменных, в частности студентки занимают более активную позицию. Они достоверно чаще занимаются общественной работой ($F=9,16$; $p \leq 0,003$). К тому же, на факультете 98% всех старост студентки, и только 2% студенты (всего на факультете обучается 62% студенток и 38% студентов).

В данном исследовании показано, что проявления лидерских качеств у студентов не зависят в целом от года обучения в вузе, т.е. учебная деятельность в вузе не способствует проявлению и формированию лидерских черт.

Проведенное исследование показало, что проявление лидерских качеств в студенческом возрасте взаимосвязано с большей уверенностью в своих силах в настоящем и верой в свои профессиональные успехи в будущем.

Важными компонентами психологической адаптации лидеров студенческих групп являются копинг-стратегии, которые в значительной степени отличаются от способов совладания со стрессом у окружающих. Исследование показало, что лидеры-студентки стремятся к использованию адаптивных копинг-стратегий и в проблемных ситуациях стараются проводить анализ возникших трудностей и путей выхода из них, стремятся к повышению самооценки и самоконтроля, характеризуются наличием веры в собственные ресурсы и силы.

Студентки, не проявляющие лидерских качеств в процессе обучения и не стремящиеся занять лидерскую позицию в студенческой группе выбирают малоадаптивные стратегии совладания со стрессом, приводящие к накоплению и постепенной хронизации внутреннего напряжения, что способствует общему снижению их толерантности к стрессу.

У студентов-лидеров более пестрая картина, чем у студенток. С одной стороны они склонны к альтруизму, стараются придать проблеме особое значение и смысл, а с другой - для них характерны самообвинения и агрессивность, как способы поведения в проблемной ситуации

Студенты, не проявляющие лидерских качеств во время обучения, в вузе в трудных ситуациях демонстрируют в целом хорошие показатели психологической адаптации, проявляющиеся в стремлении выбирать продуктивные копинг-стратегии, приводящие к сохранению самообладания, повышению самооценки и самоконтроля, стремлению сотрудничать со значимыми, более опытными людьми.

Таким образом, готовность к выполнению лидерской деятельности студентов взаимосвязана с умением понимать себя, других, нести ответственность за построение отношений и на этой основе успешно взаимодействовать с окружающими людьми. Уверенность в себе, высокое самоуважение позволяют этим студентам занимать активную позицию, стремиться к достижению поставленных целей.

Исследование показало, что изучение лидерства в студенческих группах обладает огромным потенциалом, в том числе в социально-психологическом плане. Выявленные в результате исследования тенденции могут быть использованы при организации студенческого самоуправления, и служить ориентиром в проведении воспитательных мероприятий, планировании форм и методов социальной работы со студенческими группами.

Список литературы

1. Базарова К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств руководителя. Автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.05. – Москва, 2008. – 24 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 87-95.
4. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс: учебник. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. - 512 с.
5. Общая психодиагностика. Под ред А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 303с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. -М.:Academia,1998. - 456 с.
7. Первитская А.М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте. Автореферат дис... канд. психол.наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2007. – 27 с.

ЧАСТЬ 2

СОСТОЯНИЕ, РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

СРЕДСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В информационном обществе дистанционная форма обучения будет играть существенную роль в системе непрерывного образования. Поэтому уже сейчас необходимо понять, в чем специфика данной формы обучения, какую роль может играть дистанционная форма обучения в жизни современного общества [5].

Технологическая составляющая дистанционного образования развивается очень бурно, чего нельзя сказать про содержательную и особенно, про организационную составляющие. Есть свои сложности и при разработке и структурировании содержания дистанционных курсов для подготовки обучающихся по гуманитарным специальностям. По этой причине гуманитарное образование, дающее совокупность знаний, умений и навыков в области общественных наук, до сих пор редко реализуется средствами дистанционных обучающих технологий.

Как показывает практика, при получении образования с помощью дистанционных технологий ведущая роль по-прежнему отводится усвоению теоретических знаний. Дистанционное обучение (ДО), сводится фактически к самостоятельному изучению обучающимися печатных учебных материалов или их электронных аналогов, и дополняется редким взаимодействием с преподавателем по электронной почте или с помощью других средств дистанционной коммуникации.

Существует множество различных курсов и учебников, в том числе и мультимедийных курсов, но они, как правило, нацелены на самообразование и не предполагают общения с преподавателем и тем более учащихся между собой. Наиболее слабым звеном в существующих в настоящее время курсах ДО является отсутствие современных дистанционных образовательных технологий.

Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника».

Недооценка разработчиками курсов потенциальных возможностей дистанционного обучения как самостоятельной, новой формы обучения, организации учебного процесса в сетях. В большинстве своем разрабатываемые курсы полностью создаются по образцу печатного пособия, а познавательная деятельность учащихся организуется либо на основе самообразования, либо, в лучшем случае, с использованием консультаций преподавателя.

Под гуманитарным образованием взрослых мы понимаем не предметные знания, а знания из области общественных наук, практические умения и навыки, взаимосвязанные с ними, в том числе социального взаимодействия, а также способности овладения этими знаниями и их творческого приложения [4, с.177].

Содержание дистанционного гуманитарного образования взрослых и его

структура обусловлены следующими факторами: психолого-физиологическими особенностями обучающихся, их образовательными потребностями, спецификой различных групп обучающихся, базовыми знаниями обучающихся, особенностями телекоммуникационной среды; образовательными стандартами, социальным заказом: потребностями общества в профессиональных кадрах по определенным специальностям, потребностями отдельных областей науки и производства..

Мы можем представить содержание гуманитарного образования взрослых исходя из потребностей в трех сферах личности: умственно-интеллектуальной, духовно-нравственной, физическо – трудовой (Б. Блум, Д. Кратволь, Э. Симпсон).

Интеллектуальная сфера личности включает: интеллектуально-познавательную деятельность по приобретению и созданию новых знаний и деятельность по передаче знаний, умений, навыков, опыта, другим людям. Духовно-нравственная сфера личности включает: формирование нравственно - ценностных отношений: к себе, окружающим людям, в том числе членам семьи, социальной группе - отдельному коллективу, обществу в целом. Физическо - трудовая сфера личности включает: навыки здорового образа жизни, привычку к труду и сохранение трудовой активности, умения и навыки профессиональной деятельности.

Построение содержания гуманитарного образования должно обеспечивать качественную самостоятельную познавательную деятельность обучающегося; применение им полученных знаний на практике; взаимообучение обучающихся через регулярное взаимодействие их друг с другом; организацию, оценку и коррекцию результатов обучения через оперативное взаимодействие с преподавателем [2].

По нашему мнению, принцип интерактивности является главным принципом гуманитарного образования взрослых с использованием дистанционных обучающих технологий. В центре образовательного процесса должна находиться не самостоятельная деятельность обучающегося, а интерактивная деятельность, взаимодействие субъектов образования.

Кроме принципа, интерактивности при отборе и построении содержания образования средствами дистанционных технологий реализуются принципы гибкости, модульности, своевременной обратной связи, единого темпа обучения и др., а также традиционные дидактические принципы систематичности, последовательности, наглядности и др.

Содержание дистанционных курсов разрабатывается по модульному принципу. Каждый модуль (дидактическая единица) является логически завершенной частью учебного материала, имеет определенную структуру, объем, четко прописанные цель и задачи [1].

В содержание каждого модуля включаются методические материалы, учебный текст, конкретная ситуация (case), тесты для самопроверки, темы групповых дискуссий, практические задания и др. [1].

При разработке содержания учебных курсов необходимо располагать материалом и облекать его в электронную форму, которая способствовала бы мотивации обучающегося, давала исчерпывающие знания о предмете изучения, побуждала к применению знаний, позволяла осуществлять контрольные мероприятия [2].

При разработке содержания курса определяется целевая аудитория, собственно цель курса, общие и специфические задачи. Кроме того, определяются общая продолжительность курса, количество времени, затрачиваемое обучающимся на освоение каждой темы,- последовательность изучения учебного материала и методика, обучения.

Матрица плана обучения взрослых с использованием дистанционных обра-

зовательных технологий состоит из следующих элементов: раздел; тема в изучаемом разделе; задачи; методика/ технология освоения темы; ресурсы - основной учебный материал и дополнительный (электронные учебники, ресурсы электронных библиотек и др.); задания для самостоятельной учебной деятельности; конкретная ситуация (case)/; задания для групповой учебной деятельности - темы дискуссий, задания для учебных проектов и др.; формы текущего и итогового контроля» [1].

Построение содержания дистанционного курса исходит из необходимости организации четырех видов взаимодействия: обучающегося с учебно-методическим материалом, обучающегося и преподавателя, обучающегося и практике - профессиональной деятельностью, обучающихся друг с другом [2].

Форма представления учебно-методического материала, должна обеспечивать стимулирование учебно- познавательной деятельности обучающихся и осуществлять управление ею. Мы полностью согласны с Розиным В., который утверждает, что "содержание дистанционного гуманитарного образования взрослых должно быть представлено не в виде знаний, а в виде методов, подходов к овладению этими знаниями, способов мышления и образовательных парадигм" [4].

Взаимодействие обучающегося с учебно-методическим материалом осуществляется при следующих условиях: определение уровня начальных знаний (вводные тесты) обучающихся, в том числе знаний ПК и дополнительное обучение при необходимости; планирование и организация самостоятельной познавательной деятельности обучающегося; выбор удобных режима и средств обучения; беспрепятственный доступ к средствам обучения.

Учебно-методический материал облекается в интерактивную форму с учетом различных стилей восприятия и усвоения информации: визуального, слухового и тактильно-кинестического. Для этого используются различные технологии представления учебного материала: текст, графика, анимация, аудио и видео.

Интерактивность в изложении учебно-методического материала достигается с помощью гиперссылок, проблемного изложения материала, тестов для самопроверки в конце каждой темы или ее части и др.

Учебно-методический материал делится на завершенные в логическом плане большие и малые части: разделы, подразделы, темы и подтемы. Структурирование учебного материала осуществляется с помощью гиперссылок: структурных и смысловых. Структурные гиперссылки обеспечивают переход в различные части курса, смысловые - расширение информационного ресурса внутри темы курса, или адресацию к справочной информации [1].

Для организации и осуществления самостоятельной познавательной деятельности (запись творческих идей и интересных находок, ссылок, планирования обучения) создается виртуальная рабочая тетрадь (портфолио).

Форма представления учебного материала и дистанционные средства обучения должны обеспечивать организацию взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем.

Взаимодействие с преподавателем, а также обучающихся друг с другом, может проходить в форме консультирования, бесед и дискуссий посредством электронной почты, в чате, на форуме, Интернет - конференции, с помощью дистанционных программ аудио- и видеокommunikации.

Регулярное взаимодействие обучающихся друг с другом обеспечивает успешность обучения каждого обучающегося, мотивирует учебную деятельность, дает почувствовать причастность к группе обучающихся, общему делу. Взаимо-

действие обучающихся друг с другом осуществляется в ходе дискуссий, совместной учебной деятельности в малых группах и парах, при выполнении творческих проектов.

Изучение конкретной ситуации идеально подходит для организации как самостоятельной, так и групповой работы и помогает обучающимся применять полученные знания в своей профессиональной деятельности. Конкретная ситуация представляется в виде печатных, аудио и видео материалов, с подробной характеристикой действующих лиц.

Содержание курса должно включать практические задания, особенно если курс имеет сугубо прикладное значение.

Каждый модуль учебного материала сопровождается интерактивными тестами для самопроверки, а также практическими домашними заданиями для последующего обсуждения с участниками группы и отсылки преподавателю. Должна существовать возможность распечатать домашние задания, что позволит выполнять их в отсутствие доступа к персональному компьютеру.

Список литературы

1. Богомаз С.Л., Ганкович А.А. Программа инвариативного модульного элемента «Технологии индивидуального и группового консультирования» для фазы 3 «Магистратура» модуль «Организационное консультирование». Вестник Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, - № 3 –Витебск, ВГУ, 2011-С. 14-20.
2. Богомаз С.Л., Ганкович А.А. Реализация внутридисциплинарных и междисциплинарных связей в модульном элементе «Технологии индивидуального и группового консультирования» для фазы III «магистратура» модуль «организационное консультирование» интегративно-эkleктический подход Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. - № 1(67) 2012.
3. Карпова. Е.И. Перспективы развития гуманитарного образования взрослых средствами дистанционных обучающих технологий.// Постдипломное образование: вызовы времени: Материалы VII Междунар. научно-практ. конф., 10-11 апреля 2007 года. - СПб: СПбГАППО, 2007. - С. 177-179
4. Розин В. Основные требования к концепции образования взрослых.// Общество "Знание" России, 2000.
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 416 с.

Т.Л. Захарова

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. Искусство хорового пения всегда было, есть и будет неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, творческого потенциала нашего общества.

Хоровое пение, с его многовековыми традициями, неисчерпаемым профессионализмом, глубоким духовным содержанием, могучим воздействием на эмоциональный, нравственный и интеллектуальный строй как исполнителей, так и слушателей, с его относительной простотой и доступностью, демократичностью –

было и остается надежным и испытанным средством музыкального воспитания и образования народных масс и повышения певческой, музыкальной и общей культуры подрастающего поколения.[5,15].

Цель исследования – рассмотреть хоровое пение в системе музыкального воспитания.

Актуальность исследования. Хоровое пение как искусство базируется на двух составляющих - технологической и художественной, объединяемых одним - певческим голосом, техническое совершенство которого определяет художественное совершенство хорового звучания. Пение - это душа человека, здоровье человека, «крылья человека» и потому подавляющая масса населения тоже любит петь, хотя и не обладает природными голосами. [2,45].

В качестве **методов исследования** были использованы: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой теме.

Результаты и их обсуждение. Человек наделен от природы особым даром – голосом. Именно голос помогает человеку общаться с окружающим миром, выражать свое отношение к различным явлениям жизни. Певческий голосовой аппарат – необыкновенный инструмент, таящий в себе исключительное богатство красок и различных оттенков. Пользоваться певческим голосом человек начинает с детства по мере развития музыкального слуха и голосового аппарата.

Постановка голоса - это ключ к организации вокально-хоровой работы, лежащей в основе хорового пения, обеспечивающего организацию музыкального начального образования в рамках музыкального всеобуча на профессиональной основе. Классически сформированный голос, согласно «стандартам» академической вокальной школы (диапазон, тембр, сила, неустойчивость) в плане техники (вокально-телесной схемы, вокальной формулы, певческого тона) и тембровой красоты преображает человека, насыщает его духовную жизнь; это богатство человека на всю его жизнь. [3,67].

Хоровое пение формирует у обучающихся самостоятельность мышления в сфере искусства, навыки системного анализа деятельности как способа человеческого бытия, духовную потребность в продолжении своего образования-совершенствования, комплекс универсальных навыков, необходимых для любого вида творческой человеческой деятельности и, главное, формирует способность быть способным, что позволяет личности свободно входить в плоскость искусства, а значит - плоскость творчества в любом варианте деятельности.

Начальное хоровое пение - релаксационно, поскольку в процессе активной певческой деятельности в рамках классической школы задействуется весь организм поющего как система, что, в целом, содействует оздоровлению подрастающего поколения и всех занимающихся пением. Начальное хоровое пение - форма и содержание урока музыки в системе народного образования, обеспечивающее высокий темп эффективности процесса обучения.

Хоровое пение, как полифункциональное явление, уникально и внеальтернативно в рамках музыкального всеобуча, поскольку урок музыки «обречен» на коллективную (не индивидуальную) форму занятий, но форма и методика обучения данному виду искусства, способ подхода к раскрытию сущности и возможностей - не соответствует ни актуальным проблемам современности, ни самой идее великого искусства хорового пения; реорганизация же процесса на основе начального интенсивного хорового пения принципиально и радикально меняет ситуацию. Урок музыки имеет стержень - постановку голоса в технике сильного импеданса, которая осуществляется индивидуально при коллективно-хоровой

форме обучения. Постановка голоса в технике сильного импеданса (оперного пения) любому контингенту обучающихся - суть, стержень, цель, фундамент, идея и сверхзадача урока музыки в системе музыкального образования. [1,20].

Развитие вокально-хоровых навыков глубоко взаимосвязано с развитием мышления, наблюдательности, памяти, воображения, внимания и воли, и другими свойствами личности; способствует воспитанию у детей лучших человеческих качеств, а также укрепляет здоровье через дыхательную и сердечно-сосудистую системы ребёнка.

Коллективный характер хорового музицирования корректирует вокальную технику певцов и предопределяет использование специфических приёмов пения и воспитания голоса методом направленного воздействия хоровой звучности на индивидуальное вокальное развитие, при котором закладываются основы следующих вокально-теоретических навыков:

1. Правильная певческая установка,
2. Высокая певческая позиция.
3. Певческое дыхание и опора звука.
4. Виды атак звука в пении.
5. Певческая артикуляция и дикция.
6. Способы звукоизвлечения (легато, стаккато).

В условиях музыкального образования и воспитания хоровое пение выполняет несколько функций:

Во-первых, разучивая и исполняя произведения хорового репертуара, учащиеся знакомятся с разноплановыми сочинениями, получают представления о музыкальных жанрах, приёмах развития, соотношении музыки и слова в вокальных произведениях, осваивают некоторые черты народного фольклора и музыкальный язык произведений профессиональных композиторов.

Хоровое пение расширяет кругозор учащихся, формирует положительное отношение детей к музыкальному искусству, стимулирует развитие интереса к музыкальным занятиям.

Во-вторых, хоровое пение решает задачи развития слуха и голоса учащихся, формирует определённый объём певческих умений, навыков, необходимых для выразительного, эмоционального и осмысленного исполнения.

В-третьих, являясь одним из самых доступных видов исполнительской деятельности детей, хоровое пение развивает общеучебные навыки и умения, необходимые для успешного обучения вообще: память, речь, слух, эмоциональный отклик на различные явления жизни, аналитические умения, умения и навыки коллективной деятельности и др.

В-четвёртых, содержание певческого репертуара нацелено на развитие у ребёнка позитивного отношения к окружающему миру через постижение им эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки.[4,8].

За время обучения учащиеся овладевают вокально-хоровыми навыками, осваивают хоровой репертуар различных стилей и эпох, учатся концентрировать внимание на качестве певческого звучания, приобретают опыт хорового пения, концертных выступлений.

В детском хоре важны сочетания индивидуальной и коллективной форм работы, использование общих распеваний и индивидуальной подготовки маленьких певцов к репетициям, практика работы малыми ансамблями (группа хора). Поэтому, хотя основная форма в хоре - групповая, большое значение имеет возможность введения занятий «сольное пение», что даёт возможность следить за разви-

тием голоса каждого поющего в хоре, возрастным изменениям, быстрее усвоить с ребёнком то, с чем он не мог справиться во время групповых занятий.

Заключение. Цель занятий хором – привить детям любовь к музыке, хорошему пению, формировать навыки коллективного музицирования. Необходимо обучать детей правильному пению и приобщать их к прекрасному миру вокально-хоровой классики, народной музыки, современному композиторскому творчеству.

Создание в хоровом коллективе атмосферы творчества, взаимопомощи, ответственности каждого за результаты общего дела способствуют формированию личности ребёнка, помогают ему поверить в свои силы и содействуют раскрытию творческого потенциала.

В отношении сведений по физиологии дыхательного, голосового и слухового устройств:

1) сосредоточить внимание и волю на овладении дыханием, необходимости использовать моменты покоя и движения;

2) следить за признаками изменения голоса, держать высоту тона при помощи певческой динамики, использовать окраску голоса;

3) вырабатывать технику пения до мутации, учитывать признаки мутации и соблюдать гигиену детского голоса.

С педагогической и психологической точки зрения необходимо:

1) исследовать способ и диапазон восприятия музыкальных тонов, признаки музыкального слуха, одарённости и музыкальности;

2) методически развивать певческие способности и навыки хорового пения, учитывая особенности детского восприятия, развивая знания, чувства и волю детей, а также их психические свойства.

В отношении навыков хорового пения надо:

1) развивать ритм и интонирование с раннего школьного возраста;

2) учитывать признаки музыкальной одарённости и музыкальности, с учётом общей одарённости;

3) систематически развивать технику пения и музыкальное воображение.

Хоровое пение, как исполнительское искусство, - наиболее доступный и любимый вид детского творчества. Оно не требует каких-либо дополнительных затрат, так как человеческий голос универсален и общедоступен. Исполняя музыкальное произведение, ребенок не только приобщается к музыкальной культуре, но и сам создает музыкальную культуру, художественные ценности.

Вовлечение учащихся в музыкальный творческий процесс в доступной каждому ребёнку форме пения способствует формированию общей музыкальной культуры, приобщает детей к подлинным нравственным и моральным ценностям, чем ослабляет разрушающее действие на личность средств массовой информации и уличной среды.

Список литературы

1. Венгрус Л.А. Начальное интенсивное хоровое пение.- СПб., Музыка, 2000.
2. Ветлугина, Н.А., Кенеман, А.В. Теория и методика музыкального воспитания / Н.А.Ветлугина, А.В.Кенеман, М.: - Просвещение, 1983г.
3. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе.- Киев, Музична Украина, 1988.
4. Орлова Н.Д., Алиев Ю.Б. Хоровое пение. В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе.- М., 1971.
5. Халабузарь, П., Попов, В., Добровольская, Н. Методика музыкального воспитания / П.Халабузарь, В.Попов, Н.Добровольская М. :- Музыка, 1990 г.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Основополагающей идеей данной статьи является утверждение того, что патриотизм является исключительно продуктом воспитания.

Обобщая опыт предыдущих исследований по вопросу патриотического воспитания, мы не можем не выделить в процессе воспитания патриотизма, следующие основополагающие компоненты:

- **когнитивный** – определенный уровень знаний по истории своего Отечества, своего родного края (формируется патриотизм малой родины), своего народа, что позволяет сформировать уважительное отношение и гордость за прошлое своей страны;

- **мотивационно - деятельностный** – предполагает определенный уровень сформированности потребностей и мотивационных предпосылок в совокупности с готовностью творчески решать поставленные перед обществом и перед собой задачи;

- **эмоционально - ценностный** – объединяет в себе ценностные установки, нравственно-этические убеждения и переживания личностью сопричастности к историческому прошлому своего народа, национальную гордость;

- **творческий** – выражается в активном творческом выражении своей гражданско-патриотической позиции.

Таким образом, патриотизм может быть сформирован лишь в результате системного и согласованного воздействия на сознание, эмоционально-волевую и деятельностную сферы воспитанников (организация соответствующей деятельности). Процесс патриотического воспитания состоит из определенных специфических компонентов воспитательного процесса, которые поэтапно формируют патриотическое сознание в личности. Совершенно очевидно, что необходимо подойти к решению данной проблемы комплексно, поэтапно совершенствуя систему целостного патриотического воспитания граждан Республики Беларусь. Крайне необходимо увязывать государственные и общественные формы военно-патриотической и допризывной подготовки в единую систему администрирования и финансирования. Одной из таких форм может выступать Военно-Патриотический Клуб.

Военно-патриотический клуб — общее наименование некоммерческих общественных организаций, занимающихся патриотическим воспитанием молодёжи, подготовкой к службе в вооружённых силах, пропагандой здорового образа жизни и т. п. В отличие от своих аналогов в других странах, в славянских постсоветских странах военно-патриотический клуб является уникальным общественным явлением. Клубы появились как форма народной инициативы в ответ на рост негативных тенденций в вооружённых силах и в среде молодёжи[1].

Основными целями и задачами военно-патриотического клуба являются:

- формирование патриотической воспитанности молодежи;
- подготовка молодежи к военной службе по защите Отечества в рядах Вооруженных Сил;
- повышение престижа Вооруженных Сил среди учащейся и студенческой молодежи;

- развитие интеллектуальной и физической активности ребят, пропаганда здорового образа жизни среди молодежи;
- формирование умений и навыков правильного поведения в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, в рамках программы «Школа выживания»;
- формирование и развитие навыков обращения со стрелковым и огнестрельным оружием;
- формирование уважительного и ответственного отношения к героическому прошлому своего народа;
- поисковая деятельность (пополнение фондов музеев Боевой славы новыми экспонатами);
- участие в Вахтах Памяти и реставрация памятников;
- уход за братскими могилами;
- поддержание связи и оказание помощи ветеранам Великой Отечественной войны;
- военная реконструкция;
- участие в различных соревнованиях военно-патриотических клубов и туристических слётах.

Образовательный потенциал. Учебная методика военно-патриотических клубов включает в себя спортивный элемент, военно-прикладную подготовку, основанную на опыте боевых действий, и патриотическое воспитание. Всё это указывает на полноценный и разносторонний подход к вопросам воспитания подрастающего поколения и подготовки его к общественному служению.

В образовательном и воспитательном пространстве клуба используются преимущественно следующие методы:

- метод убеждения (метод формирования сознания), отвечающий за формирование аксиологического базиса личности;
- метод формирования любви к Родине;
- метод стимулирования деятельности (внутренней и внешней).

Каждый клуб может иметь определённую тематическую направленность, благодаря чему расширяется спектр военно-патриотической работы с подрастающим поколением в пределах определенного региона. При этом деятельность каждого клуба должна быть направлена на максимально эффективное решение задач военно-патриотического воспитания построенного с учётом индивидуальных психологических и физических особенностей воспитанников, социально-психологических особенностей их проживания, материально-технического оснащения клуба, педагогических возможностей воспитательного персонала.

Рассматривая такое явление, как «военно-патриотический клуб», хотелось бы остановиться на некоторых аспектах, имеющих важное значение.

Исторически известно, что разнообразные воспитательные системы возникали благодаря появлению некой методически разработанной схеме, в основе которой лежал анализ и синтез разнообразных ранее существовавших методик (народных, военных, спортивных и т.д.). Как правило, у истоков такой новой системы воспитания стоял один или несколько человек, которые представляли обществу свою методику, а оно, в свою очередь, принимало, или отвергало ее. В отличие от них, система военно-патриотических клубов не имеет своего единоличного автора. Это обстоятельство выражается в том, что на сегодняшний день не существует единой методической базы для военно-патриотических клубов. Каждый клуб или группа клубов пользуются своими собственными учебно-методическими наработками, в основе которых лежат разные армейские, спор-

тивные учебные программы. Специфичность этой ситуации привела к необычайному расцвету, творчества в области учебно-методической базы военно-патриотических клубов, что в некотором смысле имело положительный эффект.

Другой аспект деятельности военно-патриотического клуба имеет внутренний характер. Опытными военными педагогами было замечено, что на боеспособности солдат и войск в целом негативно отражается фрагментарность сознания и подготовки молодых бойцов. К примеру, боец мог хорошо знать материальную часть оружия, но при этом иметь неудовлетворительную физическую подготовку или наоборот. Также была замечена психологическая неподготовленность к тяготам и лишениям армейской службы в сочетании с отсутствием опыта реальных боевых действий. Прослеживалась очевидность того, что молодое пополнение имеет невысокое патриотическое сознание. Создавая новую военно-воспитательную систему, советские офицеры практически сделали гениальное открытие, предложив обществу, армии и государству внутренне цельную и ясную методику допризывной подготовки.

Спортивная подготовка стала одной из системообразующих дисциплин. Прежде всего, спортивные дисциплины и единоборства заняли подобающее им место (вне контекста клубной деятельности спортивные секции имели узкое практическое значения). Подготовка по военно-прикладным дисциплинам стала вестись таким образом, чтобы дать полученным знаниям, прежде всего большое практическое применение.

Это коснулось, главным образом, тактики ведения боя, ориентирования на местности, выживания в экстремальных условиях, установления беспроводной и проводной связи. Большое значение придавалось патриотическому воспитанию, что в условиях слабеющего советского государства и его идеологии имело огромное значение.

Таким образом, военно-патриотический клуб смог соединить в себе спортивную секцию, лучшие формы армейской подготовки и идейно-патриотическое воспитание. Все это объединялось высокой идеей воинского служения своему народу и стране, что, в конечном итоге, рождало в молодом человеке чувство жертвенной любви к Родине.

Хотелось бы также добавить, что неформальная среда военно-патриотического клуба воспитывает в молодом человеке чувство товарищества, коллективизма, взаимовыручки, формируя в подрастающем поколении определенный «кодекс чести».

Рассматривая военно-патриотический клуб как общественное явление, невозможно обойти стороной то огромное общественное значение, которое имеет подобная форма воспитания молодежи.

Прежде всего, необходимо указать на то, что система военно-патриотических молодежных организаций стоит в первых рядах в борьбе за физическое и нравственное здоровье подрастающего поколения. Во многом благодаря деятельности военно-патриотических клубов мы имеем некоторое количество призывников, способных и желающих встать на защиту нашей страны. С другой стороны, выполняя тяжелую и крайне важную задачу воспитания молодежи, военно-патриотические клубы решают еще одну проблему военно-государственного характера, а именно – занимаются подготовкой резерва для Вооруженных Сил. Ни для кого не секрет, что воспитанники военно-патриотических клубов, попадая в воинские части или военно-учебные заведения, показывают высокий уровень сознательности, дисциплины и познаний в военном деле.

Военно-патриотические и военно-спортивные клубы играют важнейшую

роль в патриотическом воспитании молодежи. Они формируют у подростков потребность в здоровом образе жизни в совокупности с потребностью физического и профессионального самосовершенствования (самоактуализация), осуществляют их морально-нравственное воспитание. В практическом плане такие клубы помогают государственным и общественным институтам решать задачу подготовки резерва Вооруженных Сил.

Однако на сегодняшний день военно-патриотические, военно-спортивные организации сталкиваются с целым комплексом проблем, в частности, таких, как:

- отсутствие сбалансированной государственной политики в данном направлении (нормативно-правовое регулирование, финансовая политика);
- отсутствие единой учебно-методической базы;
- отсутствие единого государственного органа, контролирующего деятельность военно-патриотических и военно-спортивных клубов.

Таким образом, Военно-Патриотический клуб жизнеспособен только тогда, когда создается не на ровном месте, а под крылом серьезной структуры (МВД, МЧС, РПЦ):

- это вызывает серьезное отношение к клубу у тех структур, с которыми они будут сотрудничать, и взаимодействовать, в том числе у детей и их родителей;
- возможность пользования оснащением базовой структуры;
- возможность привлечения личного состава базовой структуры к проведению занятий и мероприятий патриотической и спортивной направленности;
- отсутствует вопрос аренды помещений и отдельной регистрации клуба как юридического лица;
- возможность проведения совместных мероприятий (соревнования, смотры, учения, Вахты Памяти, поисковые мероприятия, военная реконструкция).

Также для наиболее полной реализации задач военно-патриотического воспитания необходимо:

- тесное сотрудничество с местным управлением образования, у которого имеется определенное методическое обеспечение, возможность PR и привлечения клубов к участию в серьезных городских, республиканских и международных мероприятиях;
- тесное сотрудничество с военкоматом, у которого имеется директивное направление работы по подготовке молодежи к военной службе.

Совершенно очевидно, что военно-патриотические клубы играют важнейшую роль в современном обществе. Они занимаются воспитанием молодёжи на здоровых нравственно-этических основах, готовят резерв для Вооруженных Сил, занимаясь, при этом, профилактикой правонарушений среди молодёжи. В связи с этим необходимо понимать значимость государственной и общественной поддержки молодёжного военно-патриотического движения и, соответственно, поднимать его на качественно новый уровень.

Список литературы

1. Кравченко А. Военно-патриотический клуб как общественное явление. Стяг: Учебно-методический, информационный и организационный портал военно-патриотического воспитания
http://stjag.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=29323

ПЕРСПЕКТИВЫ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Создание единого образовательного пространства Европы в рамках Болонского процесса вызывает повышенный интерес к дополнительному образованию как одной из важнейших составляющих обучения через всю жизнь. В России переход на двухуровневую систему обучения вызвал существенные изменения в структуре и содержании учебных планов. Сокращение часов учебных курсов по дисциплинам подготовки бакалавров (по сравнению со специалистами) диктует необходимость поиска дополнительных возможностей для повышения качества профессионального образования. При этом, как правило, важная роль отводится образованию взрослых в рамках послевузовского обучения. Вместе с тем, на наш взгляд, имеются и другие механизмы совершенствования системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Важная роль среди них может принадлежать начальной профессиональной подготовке школьников в системе дополнительного образования детей.

Согласно С.А. Костерину, «начальная профессиональная подготовка является первым звеном в системе непрерывной многоступенчатой профессиональной подготовки специалистов, хотя не сопровождается выдачей документа государственного образца. Современное образование детей должно быть готово предоставлять допрофессиональную и начальную профессиональную подготовку» [5, с.24]. Рассмотрим эти аспекты на примере подготовки будущих специалистов лесного профиля.

По мнению Х. Гарднера, [1] интеллектуальный профиль, или склонности, человека можно определить уже в раннем возрасте. Это позволяет предоставить больше возможностей и вариантов для обучения, что отражается в дальнейшем на мотивации продолжать обучение через всю жизнь. В своей теории множественного интеллекта этот автор выделяет особый интеллект – натуралистический. Существует мнение, что он выявляется уже в начальной и средней школе и может быть реализован в природоориентированной деятельности [1; 10]. Немаловажное значение при этом играет организация специальных занятий на природе, которые приобретают за рубежом все большую популярность [6; 8-10].

Исследования Х. Гарднера представляют значительный интерес для организации начальной профессиональной подготовки на базе системы дополнительного образования детей и широкие возможности использования теории множественного интеллекта в профориентационной работе. Примером тому может послужить проведенный в России еще в 1968г опрос 150 бывших воспитанников биостанции юных натуралистов в Сокольниках, который показал, что 82% из них получили высшее образование, причем три четвертых - в области естественных наук, каждый четвертый стал кандидатом, каждый седьмой – доктором наук [3]. Таким образом, создание условий для построения индивидуальной образовательной траектории учащегося позволяет ему выбрать интересующий профиль обучения и совершенствовать свои профессиональные навыки на протяжении всей жизни.

Вместе с тем, изучение некоторых аспектов профессионального самоопре-

деления среди студентов первого курса факультета лесного хозяйства и экологии Марийского государственного технического университета показало, что 68% из них приняли решение о том, какую специальность они хотят освоить, в 10-11 классах, 25% - после выпускных экзаменов и лишь 5% - до 9 класса. Это показывает, что современные школьники испытывают определенные затруднения с выбором будущей специальности.

Выявление направленности на начальную профессиональную подготовку будущих специалистов лесного профиля до поступления в вуз позволило уточнить, что 30% респондентов за период обучения в школе участвовали в профильных предметных олимпиадах, конференциях и конкурсах, 16% принимали участие в творческих конкурсах по профилю будущей работы, 13% занимались в экологических кружках, по 11% участвовали в работе школьных лесничеств и были участниками экологических лагерей и слетов школьных лесничеств. Таким образом, из всех поступивших на первый курс студентов 80% так или иначе проявили себя в избранной ими специальности еще до поступления в вуз, что позволяет сделать вывод о перспективности существующих программ дополнительного образования для профессиональной ориентации школьников.

Приведенные примеры подтверждают, что создание условий для реализации потребностей школьников в профессиональном самообразовании на базе системы дополнительного образования детей способствует их дальнейшему профессиональному становлению.

Многообразие дополнительных образовательных программ, различия форм, методов и подходов к организации работы со школьниками позволяют сделать вывод о том, что подготовка будущих специалистов лесного и эколого – биологического профиля может осуществляться, как минимум, в двух вариантах: 1) в виде профильной подготовки, позволяющей изучать основы будущей специальности на базе специализированных профильных классов, очных и заочных школ, проведения специализированных «лесных» и экологических конференций, конкурсов, работу в школьных лесничествах; 2) при организации массовой просветительской работы, предполагающей проведение как разовых акций, так и систематическую деятельность, занятия в кружках, работу в общественных экологических организациях, туристских клубах.

По мнению В.П. Голованова, «истoki теории и практики внешкольного образования в России берут свое начало еще с допетровских времен» [2, с.42]. В дореволюционной России к 1916 г. «экскурсии, связанные с учебным материалом, были признаны равноправными среди других методов обучения». Однако, как вскоре выяснилось, «серьезным препятствием для организации экскурсий со школьниками являлось отсутствие экскурсионных навыков у учителей. Понимая, что слабое знание теории экскурсионного дела мешает качественному проведению экскурсий, различные общества и учреждения начали открывать курсы подготовки руководителей экскурсий» [4, с.13]. Таким образом, можно отметить, что еще до Октябрьской революции в России был создан прообраз дополнительной профессиональной подготовки в системе образования взрослых в исследуемой нами области, где важная роль отводилась работе на природе.

Как свидетельствуют литературные источники [3], движение юннатов в России возникло раньше, чем пионерское движение, и стало активно развиваться в 1920–1930 гг. В 1960-х гг. в стране была создана действующая до сегодняшнего времени система школьных лесничеств. На полевых выездах школьники учились исследовать природу, различать следы, голоса птиц, вести наблюдения с максимальной точностью, выполнять рисунки, обобщать результаты проделанной рабо-

ты. Воспитанники кружков учились преодолевать физические невзгоды, терпеть трудности, быть хорошими товарищами. Все это стало для многих из них серьезной полевой школой и позволило приобрести профессионально значимые навыки, пригодившиеся в будущей деятельности.

Вместе с тем, в современных условиях назрела необходимость качественного обновления содержания отечественного опыта начальной профессиональной подготовки будущих биологов, экологов, специалистов лесного профиля. Так, например, работа автора в составе жюри конкурса имени Р.Ф. Штильмарка (номинация «Экологическое просвещение на заповедных территориях», 2010г.) позволила прийти к выводу о том, что в настоящее время при организации природоориентированной работы с детьми на базе заповедников и национальных парков России в недостаточной степени используются игровые и проблемные методы. То же самое подтверждает опрос студентов первого курса Марийского государственного технического университета, показавший, что лишь 29% педагогов – биологов, у которых они обучались, используют на занятиях экологические игры. В то время как 79% респондентов указали на желательность использования игровых методов в рамках школьных уроков.

Значительный потенциал для повышения привлекательности начального профессионального «лесного» образования подразумевает вхождение России в единое образовательное пространство Европы. В последние годы в странах Евросоюза и в Австралии в рамках образования для устойчивого развития формируется «лесная педагогика» (Forest pedagogic), - новое направление в педагогике, основанное на признании ключевой роли леса в экологическом благополучии общества [8; 9]. Так например, только в Норвегии в различных лесных образовательных программах ежегодно принимает участие от 150 до 180 тысяч детей, что составляет 30% всех школьников [9]. При этом значимая роль отводится организации занятий на природе и проблемному обучению.

Лесная педагогика – это одно из направлений образования для устойчивого развития, ставящее своей целью формирование лесоэкологической культуры широких слоев населения через вовлечение подрастающего поколения в практическую, исследовательскую и эколого – просветительскую деятельность по охране и воспроизводству лесных богатств, лесоэкологическую пропаганду, решение локальных практических природоохранных проблем, организацию активного познавательного отдыха на природе. Изучение подобного опыта может способствовать качественному обновлению содержания начальной профессиональной подготовки школьников при сохранении специфики и лучших отечественных традиций лесного образования.

Учитывая тот факт, что объем знаний постоянно расширяется, значимым профессиональным качеством будущего специалиста становится способность учиться всю жизнь. Важную роль в этом процессе может сыграть начальная профессиональная подготовка школьников. При этом массовая просветительская работа позволяет учащимся пробовать свои силы в новых областях деятельности, что в конечном итоге позволяет определиться с выбором специальности, а специализированная профильная подготовка - углубить знания выбранной специальности и приобрести начальные профессиональные компетенции. Немаловажное значение в этом процессе, на наш взгляд, принадлежит исследованиям в области множественного интеллекта [1; 8] и разработке на их основе диагностических методик для выявления склонностей к будущей профессиональной деятельности.

Современные тенденции в отечественном и зарубежном «лесном» и экологическом образовании диктуют необходимость переосмысления роли начальной

профессиональной подготовки школьников как важного звена в образовании через всю жизнь. В условиях активизации международного сотрудничества и создания Национальной рамки квалификации в лесной отрасли России немаловажную роль могут сыграть аспекты методологической подготовки будущих специалистов, включая всемерное развитие возможностей для организации работы с детьми на природе в рамках системы дополнительного образования детей. Опыт стран Европы, а также Австралии и США показывает, что использование игровых и проблемных методов, исследований на природе позволяет раскрыть творческий потенциал детей и молодежи, способствует укреплению физического и психического здоровья, а также сохранению лесных экосистем как бесценного национального достояния, основы стабильности и благополучия в государстве.

Список литературы

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
2. Голованов В.П. История дополнительного образования детей в России / В.П. Голованов. – Йошкар-Ола: Марийский ин-т образования, 2005. – 244 с.
3. Друзья, судьба нам повелела...: (Биологическому кружку Дарвиновского музея – «ВООП» – 50 лет). – М.: КМК, 2000. – 404 с.
4. Из истории детского туризма в России (1918-2008гг.). – М.: ФЦДЮТиК, 2008. – 312 с.
5. Костерин С.А. Начальная профессиональная подготовка учащихся в системе дополнительного образования детей / С.А. Костерин // Экологическое дополнительное образование в Республике Марий Эл: сб. ст. – Йошкар-Ола, 2007. – С. 24–25.
6. Почитаева М.В. Подготовка специалистов-экологов в зарубежных вузах как часть обучения через всю жизнь / М.В. Почитаева // Казанский пед. журн. – 2011. – № 3. – С. 176–181.
7. Campbell B. The naturalistic intelligence / B. Campbell [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.jhu.edu/newhorizons/strategies/topics/mi/campbell.htm>. – Загл. с экрана (дата обращения: 10.06.2011).
8. Gustaffson M. Case forest pedagogics towards sustainable development: Final report public part / M. Gustaffson. – Stockholm: Swedish Forest Agency, 2008. – 18 p.
9. Learning with the forest [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.skogkurs.no/LMS_engelsk.pdf. – Загл. с экрана (дата обращения: 30.09.2011).
10. Meyer M. The greening of learning: using the eighth intelligence / M. Meyer // Educational leadership. – 1997. – Vol. 55, № 1. – P. 32–34.

Н.Г. Щербина
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СПЕЦИФИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время роль системы дополнительного образования в подготовке подрастающего поколения существенно возрастает. Она призвана решить важнейшую социальную проблему, связанную с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей, которые могут обеспечить их устойчивое саморазвитие в жизни.

Успешное развитие системы дополнительного образования детей невозможно без разработки его теории и методики. Значительную роль в этом процессе играет методическая деятельность. В научной литературе методическая деятельность рассматривается как совокупность действий, направленных на получение, систематизацию и распространение методических знаний. Основными субъектами методической деятельности являются методисты, профессионально занимающиеся ею. Методическая деятельность является одним из аспектов профессиональной деятельности методиста, которую он осуществляет наряду с другими (например, педагогической, организационно-массовой и др.) Она включает в себя, прежде всего изучение теории, методики и практики дополнительного образования детей и разработку методики осуществления и анализа образовательного процесса [2,15].

Одним из основных социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и развитие индивидуальных способностей детей, является дополнительное образование детей, которое отличается от общеобразовательных учреждений тем, что обучающимся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания.

Цель исследования – раскрыть понятие дополнительного образования и значение методической деятельности в системе дополнительного образования.

Актуальность исследования состоит в том, что система дополнительного образования детей все больше воспринимаются как сфера услуг (услуг специфических, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачи ценностей культуры).

В качестве **методов исследования** были использованы: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой теме.

Результаты и их обсуждение.

Дополнительное образование характеризуется как:

- особое образовательное пространство, где объективно задаются множество отношений, где осуществляются специальные образовательные деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его организации, так как оно расширяет возможности практического опыта ребенка, является временем творческого освоения новой информации и самосмысления, формирования новых жизненных умений и способностей, на которые школа не ориентирована;

- целенаправленный процесс обучения и воспитания, ориентированный на развитие личностных профессиональных качеств человека и реализуемых через творческие образовательные программы;

- специфически органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения;

- образование, предоставляющее детям возможность свободного выбора форм и видов деятельности, направленных на формирование их мироощущения и миропонимания, развитие мотивационной положительной направленности в сфере свободного времени.

Эти определения не исключают по своему содержанию друг друга, в них прослеживается потенциал дополнительного образования в воспитании социально активной личности.

Специфика системы дополнительного образования заключается в возможности добровольного выбора ребёнком, его семьёй направления и вида деятельности, педагога, организационных форм реализации дополнительных программ, времени и темпа их освоения; в многообразии видов деятельности. Осуществляется это с учётом интересов и желаний, способностей и потребностей ребёнка; с применением личностно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса, активно способствующего творческому развитию личности, мотивации познания, самореализации, самоопределению ребёнка [3,8].

Под дополнительным образованием понимается мотивированное, за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, профессионально, личностно [1,22].

Дополнительное образование детей опирается на следующие принципы: гуманизация; демократизация образовательного процесса; индивидуализация; педагогика сотрудничества, что создаёт равные стартовые возможности каждому ребёнку, оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на новый уровень индивидуального развития.

Методическая деятельность дополнительного образования – целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога, и, в конечном итоге, на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности и развитости обучающихся.

Методическая работа – система взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, на развитие и повышение творческого потенциала педагогических коллективов. Ее основа – достижения педагогической науки, передовой педагогический опыт и анализ происходящих педагогических процессов.

Деятельность педагога дополнительного образования, методиста, руководителя образовательного учреждения невозможна без методического обеспечения.

С точки зрения содержания, методическое обеспечение – это необходимая информация, учебно-методические комплексы, т.е. разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации программно-методической, научно-экспериментальной, воспитательной, организационно-массовой, досугово-развлекательной деятельности педагогических работников системы дополнительного образования детей.

Как вид деятельности, методическое обеспечение – это процесс, направленный на создание разнообразных видов методической продукции, на оказание методической помощи различным категориям педагогических работников, на выявление, изучение, обобщение, формирование и распространение положительного педагогического опыта.

Методически обеспечить какой-либо вид деятельности значит вовремя прийти на помощь человеку, который эту деятельность осуществляет, методически грамотно устранить затруднения, предоставить обоснованные ответы на возникающие вопросы, связанные с организацией и осуществлением педагогической, методической, воспитательной, образовательной деятельности.

Методическая работа является значимым компонентом в системе дополнительного образования, следовательно, от того, насколько эффективно будет организовано управление ею, зависит результат работы учебного заведения. Управлять методической работой — значит обеспечивать режим жизнедеятельности пе-

дагогического коллектива: становление, стабилизацию, функционирование, развитие (с выходом на качественное обеспечение образовательного процесса).

Цели и задачи методической работы. Цели направлены на создание условий в учебном заведении для творческого роста педагогического коллектива; разработку и реализацию определенных мер для повышения квалификации педагогов с учетом модернизации системы образования, обеспечение условий для реализации их профессиональных возможностей; разработку механизмов повышения мотивации и стимулирования профессионального роста.

Решение задач методической работы призвано обеспечить установление определенных требований к педагогам в соответствии с их функциями; соблюдение определенных требований педагогами к качеству результатов их деятельности и эффективных способов достижения целей; отражение последовательности и системности в вопросах профессионального развития и саморазвития; «предусмотрение» методики и правил выполнения отдельных видов работ за отведенное время; определение основных правил контроля и самоконтроля и учета хода и результатов деятельности членов педагогического коллектива и др [2,7].

Направления методической работы. Методическая работа современной школы имеет ряд направлений. Наиболее существенные: организационно-методическая работа, учебно-методическая работа, информационно-методическая работа, научно-методическая работа.

Организационно-методическая работа направлена на осуществление постоянного взаимодействия администрации учебного заведения с педагогическим коллективом по созданию оптимальных условий для его совершенствования и развития, раскрытия профессиональных возможностей, интересов и способностей каждого учителя.

Учебно-методическая работа – один из видов деятельности педагогического коллектива, способствующий профессиональному развитию учителей и на этой основе совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Информационно-методическая работа - одно из наиболее актуальных направлений в деятельности методической службы, поскольку информационные потоки в современной школе насыщены и многоплановы. Поэтому определять значимость той или иной информации, умение ее «добывать» и использовать для педагога весьма значимо. Составляющими информационно-методической работы являются: сбор, анализ, обогащение, использование, хранение, распространение, утилизация информации.

Научно-методическая работа предполагает обеспечение научно-исследовательского подхода к организации образовательного процесса, совершенствование и повышение профессионального уровня учителей на основе достижений современной психолого-педагогической науки и научно-практического опыта [2,12].

Заключение. Главная особенность дополнительного образования – способность к адаптации к личностным запросам ребенка, реакция на изменения в социуме, на разнообразие образовательных потребностей и их изменения.

Факторами развития дополнительного образования на современном этапе являются: совершенствование содержания дополнительного образования; инновационная деятельность в системе дополнительного образования; комплексный подход к дополнительному образованию; программно-методическое обеспечение; интеграция базового и дополнительного образования; информационное обеспечение; научно-педагогическое творчество; повышение профессионального мастер-

ства педагогов и руководителей учреждений дополнительного образования; совершенствование управления дополнительным образованием.

Данные направления методической работы в практической деятельности взаимосвязаны и дополняют друг друга. Их эффективная реализация во многом будет определяться тем, насколько квалифицированно осуществляется методическая работа как на уровне администрации, так и на уровне методического формирования отдельного педагога. Все это непосредственно влияет на результаты деятельности учебного заведения, обеспечение качества дополнительного образования, формирование личности ученика с объективным самовосприятием, позитивной Я-концепцией, личности, способной к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию, адекватному взаимодействию с социумом.

Список литературы

1. Верба И. А. Внешкольная работа / И. А. Верба // Дополнительное образование. – 2005. – № 7.
2. Глинский, А.А. Методическая работа в общеобразовательном учреждении: учеб.-метод. пособие // А.А.Глинский. – Минск : ГУО АПО, 2006.
3. Горский В. А. Педагогические принципы развития системы дополнительного образования детей / В. А. Горский, А. Я. Журкина // Дополнительное образование. – 2006. – № 2.

ЧАСТЬ 3

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Л.Г. Аленкуц, А.Ю. Кулешевич
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ РАЦИОНАЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ТЕКСТОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Память как форма психического отражения действительности занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объясняющий все познавательные процессы как единое целое [1].

Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, умений и навыков и их последующего использования. Сохранение опыта создает возможность для обучения человека, развития его психики и социализации в обществе. В учебно-воспитательном процессе память как психический познавательный процесс играет важную роль, поскольку качественные характеристики памяти обеспечивают не только возможность обучения, но и служат необходимым условием единства психической жизни человека, единства его личности [2].

В специальной психологии проблеме исследования памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью посвящено немало работ, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полнота, точность произвольного и непроизвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей (С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Е.С. Стребелева, Ж.И. Шиф и др.). Однако к способам развития памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью исследователи обращались нечасто, несмотря на то, что направления и содержание психокоррекционной работы, повышение эффективности обучения продолжают оставаться одной из центральных в теории и практике специального образования.

Решение данного вопроса видится нам возможным через реализацию приемов рационального запоминания текстов, которые могут органично сочетаться и интегрироваться с традиционными приемами, используемыми во вспомогательной школе в процессе коррекционно-развивающей работы.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большой степени опираются на процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание). Главный процесс – запоминание, которое определяет полноту и точность воспроизведения материала, прочность и длительность его сохранения. Основные процессы памяти у данной категории лиц имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Отмечается снижение продуктивности запоминания, его неустойчивость; большая сохран-

ность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень контроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении материала; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания (Л.С. Выготский, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед и др.).

Причины замедленного и слабого усвоения новых знаний и умений учащимися с интеллектуальной недостаточностью кроются прежде всего в свойствах нервных процессов: слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, их непрочность и быстрое угасание. Кроме того, запоминание учебного материала в большой мере зависит от того, каким путем этот материал был воспринят, возраста учащихся, наличия побуждения извне к припоминанию и других условий. В частности, для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания учебного текста является прослушивание его с голоса учителя. Учащиеся старших классов легче запоминают текстовый материал в случаях самостоятельного прочтения его вслух [4].

Как известно, в учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, на нем базируется прочность усвоения знаний, умений и навыков. Продуктивность произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются учащиеся данной категории: значимость мотива способствует возрастанию продуктивности мнемической деятельности. Поэтому одной из задач учителя вспомогательной школы является создание у учащихся интереса и определенного эмоционального отношения к учебному материалу, которое и обеспечивает его восприятие и усвоение без внешнего принуждения. Прием сравнений и аналогий можно рассматривать как один из способов усиления познавательного интереса, формирования учебной мотивации и активности ученика в процессе произвольного запоминания. Продуктивность произвольного запоминания в значительной степени зависит от умственной активности и самостоятельности в работе. В тех случаях, когда деятельность детей носит активный характер, требует некоторых интеллектуальных усилий, результат оказывается более высоким. Например, произвольное запоминание художественного текста успешнее происходит в игровой ситуации, когда учащиеся разыгрывают его с помощью игрушек.

В настоящее время определены условия, способствующие лучшему запоминанию текстового материала, установлена зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, его собственной активности и предварительной инструкции (Б.И. Пинский, П.И. Зинченко, Г.М. Дульнев) [3]. Однако поставленная перед учащимися с интеллектуальной недостаточностью задача запомнить материал мало способствует улучшению качества запоминания. Умение запоминать включает, прежде всего, умение осмыслить усваиваемый материал, т.е. отобрать в нем основные элементы, самостоятельно установить связь между ними, включить их в ту или иную систему знаний и представлений. При этом учитель может использовать комплекс приемов запоминания текста, учитывая возраст и познавательные возможности учащихся: запоминание с помощью различных наглядных опор – картинок сюжетного ряда, иллюстраций; с помощью составленного картинного, схематического или вопросного плана; по опорным словам; с помощью установления причинно-следственных связей и зависимостей; используя логическое и композиционное расчленение текста с последующим оглавливанием частей и др.

Важную роль в процессе запоминания играет повторение, позволяющее увеличить время поступающего в память вербального материала.

В процессе учебной деятельности школьникам приходится воспроизводить ранее воспринятые тексты. В зависимости от поставленной задачи ученик должен не только определить то, что нужно вспомнить, но и воспроизвести необходимое более полно или, наоборот, выборочно, в определенной последовательности, что во многом зависит от понимания задач деятельности, личных впечатлений от воспринятого, способности к актуализации следов памяти, требуемых задачами деятельности. Многими исследователями, изучавшими проблему памяти, обнаружен низкий уровень избирательности воспроизведения у детей данной категории. По причине непонимания логики изложения материала воспроизведение текста учащимися с интеллектуальной недостаточностью характеризуется многочисленными ошибками, оно часто бессмысленно и фрагментарно. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Кроме того, учащиеся далеко не всегда соотносят условия задания с теми сведениями, которые необходимы при решении поставленной перед ними конкретной задачи. На наш взгляд, при формировании приемов рационального запоминания необходимо учитывать такие стороны воспроизведения как полноту, точность, последовательность, избирательный характер. Как правило, работа с текстом выделяется как самостоятельная задача и требует использования различных приемов, обеспечивающих смысловую, структурную и коммуникативную целостность текста, временную логику изложения событий, языковую связность высказываний.

Специально организованная коррекционно-развивающая работа способствует улучшению мнемических процессов, что значительно сглаживает отставание в развитии и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память.

Список литературы

1. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков [и др.]; под общ. ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2001. – 52 с.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп.. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – 2 изд., перераб. и доп.. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Хайрушева, С.Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С.Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 1. – С. 59-64.

А.Н. Акулович

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В соответствии с целями и задачами специального образования, обучение детей с интеллектуальной недостаточностью должно иметь подлинно практическую направленность, т.е. быть ориентировано на формирование социально зна-

чимых умений, владение которыми позволит выпускнику вспомогательной школы максимально реализоваться во «взрослой» жизни, занять адекватное своим возможностям социальное положение в обществе.

Речь в прикладном, социальном значении является средством общения. Это использование языка для согласования действий, налаживания деловых и межличностных контактов, осуществления совместной деятельности. Таким образом, при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью основным методическим вопросом является вопрос о том, как научить таких учащихся использовать язык как средство общения [1].

К сожалению, в настоящее время во вспомогательных школах не создаются условия для формирования механизмов общения, что обусловлено двумя причинами. Во-первых, учитель и ученики не видят друг в друге речевых партнеров, они не интересны друг другу. Таким образом, ни у одного из них не возникает потребности в общении, не рождается мотив к коммуникативной деятельности. Во-вторых, слабость познавательной активности школьников с интеллектуальной недостаточностью, разрыв между уровнем общего и речевого развития учащихся и содержанием программного материала, отмечаемый многими исследователями, почти исключает возможность предполагать, что тематика школьных дисциплин выступает для них смысловым содержанием, которое могло бы «встретиться» с коммуникативной потребностью и, опредмечивая ее, встать внутренним мотивом говорения (И.А. Зимняя). Это объясняет незаинтересованность школьников с интеллектуальной недостаточностью в общении с учителем, так как содержанием такого общения является только дисциплинарно-учебная проблематика [6, с.78].

Итак, работа по формированию и развитию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью коммуникативной культуры, средств речевого общения и умения практического их использования ложится полностью на учителя, прежде всего на учителя русского и белорусского языка и литературы. Эффективность занятий значительно возрастает, если учитель формирует не только элементарные умения и навыки, но и более сложные речемыслительные процессы, которые постепенно начинают играть ведущую роль в развитии школьников. Планируя урок, педагог должен четко представлять себе, с чем на данном уроке должны познакомиться учащиеся и что должно быть ими усвоено, чем они должны овладеть на уровне практического применения. Эта целенаправленность и определяет композиционную структуру урока [2].

Вне зависимости от тематической направленности уроков, специфика коррекционной работы по развитию и формированию речи и коммуникативной культуры сохраняется, т.е. уроки строятся на основе коррекции недостатков произношения, словарного запаса, исправления недостатков в построении предложений и связной речи. Помимо этого проводятся специальная работа по обогащению речи словами, речевыми оборотами и устойчивыми конструкциями, формируются «сигнальные» неречевые средства (жест, мимика), служащие основой для создания коммуникативных действий: выражение благодарности, просьбы, приветствия и др.

Отметим основные задачи работы по формированию коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках:

1. Формирование умений владения устной и письменной речью как средством отражения действительности и выражения отношения к ней.
2. Формирование умений осуществлять самоконтроль за качеством устных и письменных высказываний, связно и логично излагать свои мысли, вносить поправки и высказывать свое отношение к речи других людей.
3. Развитие интеллектуальных способностей, эмоционально-волевых и нравственных качества личности.

4. Создание упражнений и заданий, повышающих грамотность речи и способствующих развитию коммуникативных умений.

Работа над развитием коммуникативной культуры – это умение применить приобретенные в процессе сотрудничества знания, умения и навыки. Важным является построить этот процесс, чтобы каждый ребенок в классе почувствовал, что он приобретает необходимые ему навыки. Сотрудничество в обучении – это совместный труд педагогов, взаимодействие учащихся друг с другом, с учителями. Этот процесс необходим для того, чтобы ученик быстрее стал сильным и самостоятельным, чтобы умел трудиться и общаться в коллективе [7].

Для наибольшей эффективности работы на уроке необходимо создать ряд психолого-педагогических условий:

- ✓ максимально приблизить изучение художественного произведения к процессу естественному общению;
- ✓ использовать вопросы и задания, направленные на мотивацию коммуникативной деятельности учащихся, на побуждение их к активному диалогу друг с другом и с учителем;
- ✓ при работе с текстом использовать принцип поступательного расширения его смыслового содержания;
- ✓ для сохранения интереса учащихся до конца выполнения задания и обеспечения эмоционального настроя организовывать игры с пословицами, работу с толковым словарем; применять элементы драматизации отрывков произведения; задавать вопросы, требующие от учащихся выбора правильного варианта ответа и доказательства своей точки зрения;
- ✓ использовать алгоритмы ответов, направленные на совершенствование грамматического оформления высказываний школьников, а также подстановочные таблицы, способствующие максимальной самостоятельности в процессе общения друг с другом;
- ✓ подбирать задания с учетом уровней сформированности коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью [5].

При формировании коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью учитель должен хорошо представлять себе какие основные формы учебной коммуникации могут развиваться на уроках (монологические формы речевой коммуникации, диалогические формы речевой коммуникации).

С первых дней обучения в школе педагоги осуществляют целенаправленную работу по развитию речи учащихся. Следует тренировать произносительный аппарат, планомерно пополнять словарный запас, вырабатывать умение пользоваться словом в правильной грамматической форме, приобщать детей к нормам литературного языка, совершенствовать речевые умения, полученные ранее, знакомить с механизмом построения предложений.

На уроках учитель имеет возможность использовать такие, например, задания для речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью:

- постановка проблемных вопросов, ответ на которые потребовал бы от учащихся развернутого высказывания и подбора доказательств, подтверждающих правильность суждения;
- включение заданий, которые предполагают получение отклика на высказанное учителем мнение, выражение согласия или несогласия с ним;
- использование специальных речевых опорных схем в качестве необходимой помощи при грамматическом оформлении развернутого объяснения;
- совместное с учителем обдумывание вопросов к тексту;
- подготовка учащимися собственных вопросов к тексту с последующей

организацией диалогов типа: ученик – ученик, ученик – учитель;

➤ самостоятельное выделение в тексте незнакомых слов и выражений с обязательным выяснением их значения у одноклассников, воспитателя, библиотекаря, учителя;

➤ работа в парах, созданных для совместного выбора и обсуждения второй части пословицы из двух вариантов, предложенных учителем, и соотнесения составленной пословицы с определенным отрывком текста;

➤ организация дискуссий, где учитель и ученик выступают как равные (по внешней видимости) участники [8].

При организации занятий по развитию и формированию коммуникативной культуры необходимо применять: упражнения, обучающие ребенка выделять элементы, допустимые лишь в устной речи, и находить им замену в речи письменной; задания, направленные на активизацию словарного запаса ребенка; упражнения, где ребенок находит и исправляет различные ошибки; вспомогательные упражнения на этапе подготовки детей к написанию [4, с.104].

Подводя итоги, необходимо отметить, что в работе над развитием и формированием коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского и белорусского языка и литературного чтения надо учитывать следующее:

✓ на протяжении всего урока важно предлагать задания и вопросы, которые побуждали бы учащихся вступать в диалог друг с другом;

✓ работая с диалогом, следует постепенно расширять его смысловую программу, увязывать ее с текстом и упражнениями;

✓ ситуации, в которых возникает диалог «учитель – ученик» или «ученик – ученик», должны иметь достаточный эмоциональный заряд, поддерживающий интерес к заданию до самого его завершения;

✓ в процессе работы по развитию коммуникативной культуры важно совершенствовать грамматическое оформление их высказываний.

Работа над коммуникативной культурой должна осуществляться в комплексе, в системе уроков. Успешность этой работы зависит от общей организации урока, от правильного применения методов и приемов, стимулирующих общение учащихся в работе, наиболее полно отвечающих характеру произведения и уровню сформированности речевой коммуникации каждого учащегося [3].

Условия, по формированию коммуникативной культуры детей с интеллектуальной недостаточностью будут наиболее благоприятными, если: использовать специальные уроки развития коммуникативной культуры, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика; ориентироваться на опережающее освоение детьми многих речевых и языковых структур; использовать методы и приёмы коррекционно-развивающего воздействия.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 6 – 13.
2. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / А.Г. Зикеев: М., Академия, 2000. – 200 с.
3. Игнатьева С.А. Коммуникативная культура учителя-логопеда: учебное пособие / С.А. Игнатьева. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Ком Книга, 2006. – 264 с.

5. Лалаева Р.И. Научно – теоретические основы изучения нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью и ЗПР). – Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания. Сб. тезисов статей юбилейной конференции. – СПб, 1994. – 185 с.
6. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И.А. Зимняя [и др.]; под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 267 с.
7. Соловейчик М.С. Совершенствование речевой деятельности младших школьников / М.С. Соловейчик, Н.Н. Сергеева // Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов уч. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения». – М., 1993. – 249 с.
8. Шишкова М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшекласников на уроках чтения / М.И. Шишкова // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 3. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 2000. – С. 50–54.

С.В. Кахнович

ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева»
(РФ, Саранск)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное общество предъявляет повышенные требования к качеству образовательных услуг, что выражается в модернизации существующей системы. Дошкольное воспитание как фундамент образования закладывает основы социального развития ребенка.

Образование детей рассматривается в единстве с воспитанием и развитием. Во всемирном докладе по мониторингу программы ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) «Образование для всех до 2015 года» (EFA Global Monitoring Report, 2007) указывается, что детьми младшего возраста следует считать детей от рождения до начала поступления в школу, и эта категория детей также нуждается в образовании с использованием особых гуманистических методов. В «Законе об образовании» (последняя редакция 2011 г.) [Интернет – источник. Режим доступа: sentyabrya.ru] отмечается, что содержание образования «должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества». Формирование у детей дошкольного возраста культуры межличностных отношений позволяет воспитать в ребенке познавательный интерес к личности человека, человечность, нравственные нормы поведения, принятые в обществе.

Педагогическая технология, разработанная нами, позволяет сформировать у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности культуру межличностных отношений. Обозначенная технология прошла апробацию на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 18» г. Саранска (Республика Мордовия).

В.И. Слободчиков понимает под термином «технология» в широком смысле «это технология организации развития определенного производства, определенного типа практики, которая обнаруживает себя в некой совокупности принципов

– целе- и ценностно-ориентированных». В узком смысле – это «технология реализации вполне определенной предметной деятельности». «В любом случае, – пишет В.И. Слободчиков, – это полнота и совершенство, как субъектов деятельности, так и средств их деятельности» [4,с.50].

В исследовании педагогическая технология – это совокупность педагогических методов, приёмов и форм организации действий педагога и детей, а также разработанное социокультурное содержание художественно-творческой деятельности с учетом психологических и возрастных особенностей воспитанников. Причем выражается педагогическая технология в организации педагогических условий под управлением педагога, которые бы способствовали формированию культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста.

Педагогическая технология позволяет разработать педагогическую задачу, реализация которой в определенных педагогических условиях, приведет к эффективному использованию педагогом методов, приемов и форм организации художественно-творческой деятельности в образовательном процессе. Такой педагогической задачей является создание модели и отработка педагогических условий формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности.

Г.К. Селевко отмечает, что «... понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами. 1) научным: педагогическая технология часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; 2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; 3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств. Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения [6,с.15].

В исследовании мы представляем технологию формирования культуры межличностных отношений тремя аспектами, которые выделил Г.К. Селевко. Первый аспект **научный** представляет собой механизм выделения психолого-педагогических условий для формирования у детей дошкольного возраста культуры межличностных отношений, а также мы выделяем поэтапное нравственное становление ребенка на разных уровнях: эмоциональном (отношение), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (изобразительная и межличностная грамотность). Второй аспект **процессуально-описательный** заключается в описании методов, приемов, средств, содержания и форм, т. е. инструментария для формирования у детей дошкольного возраста культуры межличностных отношений. И, наконец, третий аспект **процессуально-действенный** включает в себя непосредственно действия педагога и детей, направленные на нравственное и личностное развитие не только воспитанников, но, и прежде всего воспитывающего.

Следуя описательной логике Г. К. Селевко, представленная педагогическая технология разработана на локальном-модульном уровне. Г.К. Селевко так описывает этот уровень: « ... Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных лич-

ностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.) [3,с.16].

Не можем не отметить, что в психолого-педагогической литературе нет достаточно определённого понятия «педагогическая технология», часто педагогическая технология соотносится с понятиями «методика обучения» и «педагогическая система». Поскольку, как мы полагаем, разница между «локальной технологией» (термин Г.К. Селевко) и методикой обучения заключается, прежде всего, в описательном, процессуальном и статистически обработанном научном материале, методика представляется нам, как достаточно сложная совокупность методов, приёмов и форм организации воспитательно-образовательного процесса. Однако часто технология включает в себя методику, порой, наоборот, в методике может быть представлена конкретная технология, например, организации продуктивной деятельности детей. Что же касается, педагогической системы, то можно утверждать: педагогическая система должна объединять в себе несколько образовательных технологий, поэтому, она представляется нам значительно шире, чем технология.

В дошкольном возрасте закладываются основы нравственного становления личности: психическое, социальное и личностное развитие. Психическое развитие характеризуется становлением произвольности познавательных психических процессов: внимания, памяти, мышления, речи и др. Социальное развитие выражается в расширении нравственных способностей детей к адаптации в новых социальных условиях. Дети с взрослением в большей степени общаются со сверстниками, межличностные отношения друг с другом начинают занимать более важное место в их жизни, чем общение со взрослыми. Нравственные качества личности находят свое выражение в личностном развитии конкретного ребенка.

Основным средством формирования культуры межличностных отношений являются занятия. Естественно, что в формировании культуры межличностных отношений значение имеют не только занятия художественно-творческой деятельностью, но и другие виды деятельности детей: творческие досуги, посещение музеев, экскурсии, сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические игры, прогулки, а также консультации для родителей и др. виды педагогической деятельности.

Наряду с индивидуальной работой над изображением мы использовали и совместную деятельность детей. Детям старшего дошкольного возраста, когда они овладели технической стороной рисования, лепки и аппликации (достаточный уровень изобразительной грамотности), будет интересно заниматься в коллективной форме организации занятий. Для младших дошкольников мы рекомендуем использовать простейшие формы коллективной деятельности (объединение воспитателем индивидуально-выполненных художественных работ в одну композицию).

Общение представляет собой основу совместной деятельности и деятельности отдельного ребенка в коллективе.

Совместная деятельность стимулирует общение детей друг с другом и с педагогом. Однако не при всех условиях общение будет активным и содержательным, межличностные отношения оптимальными.

Культура межличностных отношений формируется в процессе поэтапного нравственного становления ребенка на разных уровнях – эмоциональном (отношение), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (изобразительная и межличностная грамотность).

Начальный уровень формирования культуры межличностных отношений – это развитие у ребенка дошкольного возраста эмоционального отклика на восприятие эстетических средств выразительности.

Художественный образ предмета, явления или человека несет на себе отпечаток эмоционально-личностного отношения ребенка. Эмоционально-личностное отношение ребенка к окружающим его предметам, явлениям и, прежде всего, людям, которое возникло у него в культуре межличностных отношений, проявляется в художественном изображении. Его можно выявить и, если есть на то основания, изменить в процессе занятий художественно-творческой деятельностью. Поэтому на этом этапе показателями культуры межличностных отношений могут выступать цвет, размер, форма и расположение художественного изображения, которое дети создают сами. Когда дети рисуют, например, своих сверстников, знакомых, родителей или воспитателей, то цвет этих персонажей может свидетельствовать о том, как они к ним относятся. Подобно цвету, которым изображается тот или иной герой детского рисунка, его размер, форма и расположение на листе бумаги имеют значение при анализе межличностных отношений ребенка с этим человеком. В исследовании жестикуляция, мимика и позы людей являются средствами художественного выражения характера создаваемых детьми образов, с помощью которых безгранично расширяются возможности познания внутреннего мира человека. Одежда, в особенности национальные костюмы, рассматривается как одно из средств коммуникации. По одежде можно определить национальность человека, если рассматривать национальный костюм. Одежда достаточно красноречиво показывает, например, его принадлежность к определенной профессии. Или одежда выражает то, что человек предпочитает в ней делать: заниматься спортом, работать, отдыхать. В целом, эстетически ценностное отношение к человеку и результатам его творческой деятельности позволяет гармонизировать процессы обучения и воспитания, используя методы, исключая директивные формы взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Следующий этап становления культуры межличностных отношений можно охарактеризовать как осознанный (психический).

Завершающий этап формирования культуры межличностных отношений – это деятельностный (изобразительная и межличностная грамотность).

Грамотность представляется нам как совокупность знаний, умений и навыков, которыми дети должны овладеть, она, как правило, может найти своё выражение в деятельности ребенка.

Взаимосвязь изобразительной грамотности детей дошкольного возраста с формированием культуры межличностных отношений нам видится в необходимости творческого самовыражения. Изобразительная грамотность как основа для творческого самовыражения детей дошкольного возраста формируется в соответствии с разработанной нами методикой [1;2] на занятиях по изобразительному искусству, начиная уже с раннего возраста (от полутора до трех лет) в условиях дошкольного образовательного учреждения или семейного воспитания.

Межличностная грамотность проявляется, прежде всего, в коммуникативных способностях ребенка.

Разработанная педагогическая технология существенно повышает качество дошкольного образования, переориентирует принципы воспитания и позволяет учитывать в практике непосредственно субъектность ребенка.

Список литературы

1. Кахнович, С.В. Занятия с детьми раннего возраста по формированию начал изобразительной грамотности: учеб. пособие / С. В. Кахнович; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 93 с.
2. Кахнович, С.В. Формирование начал изобразительной грамотности у детей раннего возраста / С. В. Кахнович; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 123 с.

3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

Е.А. Харитонов
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема формирования диалогического общения детей привлекает внимание учёных различных областей науки: лингвистики, психолингвистики, психологии, социологии, общей и коррекционной педагогики, а также остаётся одной из актуальных в теории и практике логопедии.

Исследователи указывают на недостаточную сформированность фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, связной речи у детей с общим недоразвитием речи и отмечают, что это сказывается на общении, приводит к трудностям в диалогическом взаимодействии. Однако вопрос о специфике использования вербальных и невербальных средств общения в диалоге детей с общим недоразвитием речи и характере влияния речевого нарушения на функционирование данных знаковых систем является практически не разработанным. Проблема формирования диалогического общения детей с общим недоразвитием речи остаётся одной из актуальных в теории и практике логопедии.

Целью экспериментального обучения было формирование у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи навыков диалогического общения.

Коррекционно-образовательная работа на занятиях осуществлялась по следующим направлениям:

1) стимуляция развития вербального компонента диалогического общения: развитие понимания речи; развитие лексического запаса и грамматического строя речи; развитие культуры речевого общения, обучение нормам и правилам речевого этикета;

2) стимуляция развития невербального компонента диалогического общения: развитие понимания неречевых средств общения; развитие просодических компонентов речи (темпа, тембра, тональности и т.д.); развитие способности адекватного выражения эмоциональных состояний, взаимоотношений;

3) стимуляция развития мотивационно-содержательного компонента диалогического общения: формирование интереса к общению; формирование мотива деятельности, организации развёрнутой программы высказывания.

Программа экспериментального обучения построена на основе игровых упражнений, направленных на обеспечение психологически комфортного пребывания детей в детском саду. Структура занятий разработана с учетом возрастных особенностей детей, исходя из целей и задач программы.

Методика экспериментальной работы предусматривала комплексное развитие диалогического общения. Организация экспериментального обучения носила дифференцированный характер: использовались индивидуальная и подгрупповая формы работы. Проведению подгрупповых занятий придавалось большое значе-

ние, они позволяли каждому ребёнку ориентироваться в новых условиях сотрудничества со взрослыми, усваивать новые формы поведения и общения в коллективе сверстников, формировать различные виды познания окружающей действительности. Кроме того, на подгрупповых занятиях ребёнок усваивал новый методический материал не только через общение со взрослым, но и через опыт сверстников. В такой ситуации ребёнок наблюдал реакцию других детей на то или иное задание, способ выполнения и общение детей друг с другом, слушал их речевые высказывания. Индивидуальная работа с детьми была направлена на закрепление пройденного материала с учётом индивидуальных особенностей. Взаимосвязь между подгрупповыми и индивидуальными занятиями способствовала комплексному воздействию на речевое развитие, активизацию общения, развитию положительных личностных качеств детей.

На занятиях использовались такие приемы, как объяснения, вопросы, речевой образец, демонстрация наглядного материала, упражнения, оценка речевой деятельности и др. Во время занятий постоянно создавались ситуации, которые побуждали ребенка к продуцированию речевых высказываний, развивали желание поделиться своими впечатлениями, рассказать о событиях в своей жизни. Методика применения различных приемов и сам их выбор претерпевали изменения на различных этапах обучения в зависимости от стоящих задач, от степени подготовленности детей, от уровня их активности, самостоятельности и т.п. Игровая мотивация использовалась для повышения интенсивности обучения диалогическому общению. Введение игровых моментов с широким использованием выразительных средств, наглядности, практических действий с предметами поддерживали положительный эмоциональный настрой детей, интерес к занятию.

Формирование диалогического общения проходило по двум направлениям:

- 1) использование естественных и специально организованных ситуаций общения,
- 2) специально организованная деятельность на занятиях.

В процессе коррекционного воздействия занятия лишь в начале экспериментальной работы выступали основной формой организации обучения. В последующем моделировались и поддерживались ситуации естественного диалогического общения дошкольников в ходе их свободной деятельности.

Создавались такие ситуации, которые побуждали ребенка к беседе, высказываниям, стимулировали его активность, сближение с окружающими взрослыми и детьми. Роль сильного собеседника выполнял педагог. Обращалось внимание на формирование умения слушать окружающих, отвечать на вопросы, спрашивать. Использовались инсценировки сказок, обыгрывание игрушек, беседы.

Представляем программу развития диалогического общения.

I этап - формирование вопросно-ответной формы диалогического общения: 1) составление ответа, повторяющего структуру вопросительного предложения, без вопросительного слова с добавлением 1–2 слов; 2) составление ответа, повторяющего часть содержания вопроса с употреблением второстепенных членов предложения; 3) составление самостоятельного высказывания с использованием временных изменений:

высказывание, подразумевающее прошедшее или настоящее событие; высказывание, подразумевающее будущее событие; 4) составление ответа, предполагающего употребление элементов монолога в диалоге.

II этап - овладение диалогическим общением: 1) самостоятельная речевая деятельность ребёнка в ситуации, приближенной к реальной действительности; 2) самостоятельная речевая деятельность ребёнка в специально организованной деятельности на занятиях: диалоги по наглядности (предметная картинка, сюжетная картинка, схема-модель); диалог-драматизация.

III этап – развитие самостоятельного диалога в естественных условиях:

1) включение в ролевую игру; 2) диалоги по воображаемым событиям при решении проблемной ситуативной задачи; 3) диалоги по картине на определённую тему; 4) включение в различные ситуации; включение в дискуссию.

На первом этапе обучения основной задачей являлось – научить детей отвечать на вопросы, а затем задавать их. Уделялось внимание развитию у детей умения слушать и понимать обращённую к ним речь.

Диалоги, представляющие вопросно-ответные высказывания, являлись тренировочными упражнениями для усвоения отдельных речевых моделей, которые использовались детьми в беседах на последующих этапах. Нарастающее усложнение вопросов позволяло ребёнку постепенно научиться самостоятельно строить ответы на них. При этом ребёнок использовал имеющийся лексический запас и синтаксические возможности, с помощью которых передавал содержание мысли.

Научить отвечать на вопросы в диалоге не значит научить общению. Детей также упражняли в умении задавать вопросы. Исходя из того, что вопрос – это стремление к получению новых, более полных точных знаний, стремление к их обобщению, ребёнка стремились обучать использованию вопроса как формы познавательной активности, возникающей при недостатке информации и направленной на получение нового знания.

В ходе второго этапа коррекционно-логопедической работы решались задачи, направленные на обучение диалогу. Детей учили ориентироваться в содержании высказываний; отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания; пользоваться вопросительными предложениями; адекватно использовать дополнительные средства общения и владению ритуальными формами общения.

Большое внимание уделялось формированию мотивов общения. С повышением уровня развития языка усложнялись мотивы общения. Для выполнения коммуникативной функции речи и активизации языковых средств создавались разные ситуации – это облегчало речевые высказывания ребёнку, создавался план высказывания и опора для передачи его содержания.

На третьем этапе обучения для формирования общения активизировались и автоматизировались умения детей использовать усвоенный лексический и грамматический материал в диалогической речи, их побуждали вступать в акт коммуникации. Детям предлагались диалоги-драматизации, ролевая игра, диалоги по воображаемым событиям при решении проблемной ситуативной задачи, диалоги по картине на определённую тему.

Коммуникативная функция речи считалась сформированной, когда ребёнок свободно вступал в речевой контакт и пользовался различными высказываниями: сообщением, вопросом, просьбой.

Список литературы

1. Воробьева, В.К. О характере диалогического общения детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева // Практическая психология и логопедия. – 2007. - № 5 (28). – С. 16–18.
2. Дудьев, В.П. Невербальная коммуникация и её развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе коррекционно-педагогического воздействия / В.П. Дудьев // Практическая психология и логопедия. – 2007. - №1 (24). – С. 17-21.
3. Игнатьева, С.А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С.А. Игнатьева, Е.О. Канунникова, Е.С. Парахина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2001. - № 2. – С. 29-32.

4. Капитовская, О.А. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями: пособие для логопедов / О.А. Капитовская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 59 с.
5. Кузьменкова, Н.Ю. Особенности коммуникативных особенностей у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2005. - № 4 (10). – С. 35-37.
6. Леханова, О.Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения детьми с общим недоразвитием речи / О.Л. Леханова // Практическая психология и логопедия. – 2007. - № 5(28). – С. 23-28.
7. Мещерякова, Н.П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, игры / Н.П. Мещерякова, Л.К. Жуковская, Е.Б. Терешкова. – Волгоград: Изд. «Учитель», 2009. – 141 с.

О.В. Хартманн
Hanze Институт
(Нидерланды, Гронинген)

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ПРОЖИВАНИЯ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Доклад содержит в себе результаты исследования по следующему вопросу: «Как в Нидерландах организовано проживание людей с особенностями психофизического развития».

За последние годы отношение к уходу за людьми с особенностями психофизического развития резко изменилось. Всё больше и больше таких людей получают соответствующий конкретной ситуации уход и поддержку и становятся полноправными гражданами своей страны. По этой причине так называемая форма «самостоятельного проживания» для людей с ограниченными возможностями преобладает над другими формами проживания. Работа с такими людьми приобретает форму индивидуальной заботы и поддержки, при которой учитываются возможности и потребности каждого. Подход к обучению людей с ОПФР и общению с ними точно такой же, как и к любым другим гражданам. Следовательно, вся наша социальная политика работы с такими людьми направлена на то, что каждый индивидум должен развиваться и быть полноправным членом общества.

Всё больше и больше таких людей предпочитают оставаться жить в собственном доме и там пользоваться необходимыми социальными услугами, вместо того чтобы проживать в условиях специализированного стационара.

Для успешной реализации новых идей в сфере социальной политики необходимо достаточное количество подходящего жилья, где нуждающиеся могли бы воспользоваться круглосуточной помощью, а также услугами и надлежащими средствами социальной защиты.

Тем не менее, существует вопросы, которые беспокоят родителей детей с ограниченными умственными возможностями, например, переход от закрытых учреждений на систему общинной заботы о людях с ОПФР. Они указывают на то, что нормальное проживание людей с ограниченными умственными возможностями вряд ли может привести к интеграции, так как их социальные контакты сильно сокращены, участие в мероприятиях регламентировано и свобода передвижения ограничена.

В этом докладе мы выделяем следующие ограничения IQ:

Глубоко умственно отсталых IQ: <20

Тяжело умственно отсталых IQ: 20-34

Умеренно отсталых IQ: 35-49

Легко отсталых IQ: 50-69

Слабо одаренных IQ: 70-85 (Источник: SCP)

В настоящем докладе мы различаем четыре типа проживания:

1) *Beschermde wonen*: Жильё под защитой (приют) – это форма проживания, где уход и медицинская помощь осуществляется круглосуточно.

2) *Verzorgd wonen*: Жильё с надлежащим уходом – это форма проживания представляет собой заменяющие семью интернаты, где нет медперсонала и в принципе нет дневных мероприятий.

3) *Begeleid zelfstandig wonen*: проживание самостоятельно, под наблюдением или контролируемое самостоятельное проживание - это форма проживания означает, что жилец живёт самостоятельно и так, как ему бы этого хотелось, но под руководством социальных работников.

4) *Thuis*: проживание дома - эта форма проживания означает, что люди с ограниченными умственными возможностями проживают дома с родителями или другими членами семьи.

Соответствие типа проживания типу жителей.

Каждый тип проживания соответствует определенному типу жителей, и здесь существует четкая иерархия.

Самая лёгкая из форм специализированного жилья - это самостоятельное проживание, но под наблюдением социальных работников. Почти две трети из тех, кто проживает таким образом, - это люди с лёгкой формой умственной отсталости или слабо одарённые. Люди с тяжёлыми диагнозами, как правило, проживают в приютах. Примерно 90% процентов пациентов, проживающих в приютах, - это люди с умеренными, серьезными или очень серьезными умственными недостатками. Те пациенты, которые используют форму проживания «жильё с надлежащим уходом» (более лёгкую форму, чем приюты – «жильё под защитой»), и те, кто проживает в режиме «контролируемого самостоятельного проживания», имеют более лёгкую степень умственной отсталости, чем те, кто проживает в приютах.

Также мы можем рассматривать эту ситуацию в следующем аспекте: как и где проживают пациенты с более тяжёлыми формами умственной отсталости. Оказывается, что большинство пациентов, имеющих тяжелую форму умственной отсталости, и глубоко умственно отсталых, преимущественно проживают в приютах. Также нужно отметить, что эта группа часто дополнительно имеет как умственные, так и физические ограниченные возможности. Поэтому наличие и доступность постоянной помощи специалистов и интенсивного ухода для этой группы пациентов является обязательным требованием. Для других групп картина более размытая. Однако прослеживается четкая тенденция, что чем легче форма умственной отсталости, тем чаще пациенты смогут проживать в семье, или проживать самостоятельно под наблюдением, или вообще проживать самостоятельно и независимо.

Проживание в приютах.

Большая часть умственно отсталых людей нуждаются в постоянном уходе и наблюдении. Постоянный, круглосуточный уход и помощь может быть доступным в специализированных приютах. В зависимости от потребностей пациента и особенностей его ситуации определяется количество часов необходимой помощи. В большинстве случаев это круглосуточное пребывание в специализированном приюте. Приют представляет собой ограниченную территорию, которая включает в себя все объекты, необходимые клиенту в повседневной жизни, такие, как объекты медицинского обслуживания, релаксации, отдыха и т.д. В нашем докладе такая форма жилья именуется «жильё под защитой» или в приюте.

Особенности структуры приютов.

В последнее время в Нидерландах предъявляют много новых требований к приютам, также сама структура приютов претерпевает изменения и корректировки. Раньше жильцы приютов не имели отдельных спален, и поэтому им приходилось проживать в общих спальнях, рассчитанных на достаточно большое количество человек. В настоящее время пациенты, проживающие в приюте, имеют там свою собственную комнату или квартиру. В том же здании находятся всевозможные службы сервиса и услуг. Наиболее распространёнными функциональными помещениями в здании приюта являются отдельные квартиры, офисы и конторы для персонала, помещения для ночных дежурств, туалет для персонала, комната для гостей, общая прачечная, сервис-центр, центральная кухня, помещение для инвентаря, предназначенного для уборки, сарай, гараж и парковка. Часто есть ещё помещение для всевозможных занятий по интересам. Если здание приюта очень большое, в нём располагаются и другие специалисты, такие, как парикмахер, мастер по педикюру, специалисты по зрению и слуху, психолог и/или социальный работник. Услугами всех этих специалистов жильцы приюта имеют возможность свободно пользоваться.

Квартиры.

Квартиры в здании приюта можно сравнить с типичными квартирами студенческого типа: центральный коридор здания со множеством дверей, которые обеспечивают доступ в квартиры. Интерьер квартир зависит от организации, которой они принадлежат. Но есть для всех организаций общее требование: для отделки стен и полов стандартной квартиры используются легко моющиеся материалы. Некоторые организации также оборудуют квартиры небольшими кухнями с плитой, вытяжкой, микроволновой печью, электрочайником и небольшим холодильником. На практике, однако, получается, что самостоятельное приготовление пищи для пациентов, проживающих в приюте, является завышенным требованием. Вместе с родственниками жильцов приюта за дизайн квартиры также отвечает и персонал приюта, т.е. планы семей жильцов приюта по отделке квартиры сначала обсуждаются с руководством приюта. Отделочные материалы обязательно проверяются на прочность, безопасность, гигиеничность и экологичность. В среднем, площадь квартиры составляет около 50 кв.м.

Офис для персонала.

Офис выполняет несколько функций. В офисе производятся отчёты и доклады о текущей обстановке в приюте в общем и о каждом пациенте в частности, поэтому пациенты приюта не имеют свободного доступа на территорию офиса. Также очень важно в целях соблюдения неприкосновенности частной жизни жителей приюта, чтобы офис имел хорошую звукоизоляцию. Кроме того, вся бюрократическая часть деятельности приюта сосредоточена здесь: почтовые ящики, ключи, финансы, документация и т.д., к тому же компьютеры защищены общим паролем. Для того чтобы воспользоваться компьютером, сотрудники должны ввести свой индивидуальный код. Все это делается для защиты частной жизни пациентов.

Помещения для ночных дежурств.

Так как жильцы приюта имеют возможность рассчитывать на 24-часовой уход, в каждом приюте имеется помещение для ночных дежурных.

Общая прачечная.

Всё бельё и одежда жильцов стирается в общей прачечной. В ней находятся стиральные и сушильные машины. Часто в стирке белья помогают сами жильцы.

Сервисный центр.

Для людей, проживающих в приюте, сервисный центр имеет множество функций. Для многих из них это очень важный, а иногда и единственный источ-

ник социальных контактов. Сервисный центр открыт практически целый день, чаще всего с 10 до 22 часов. Жители приюта могут выпить в центре чашку кофе или чая, съесть печенье или принять пищу, а также принять участие в различных мероприятиях. Предлагаются всевозможные варианты мероприятий: от рукоделия до различных ремёсел, от прогулки до хорового пения. Тип мероприятия зависит от персонала, финансов, потребностей пациентов и т.д. В сервисный центр люди могут приходить и уходить когда и как им заблагорассудится. Сотрудники сервисного центра выполняют важные функции: они постоянно находятся во взаимном общении с пациентами приюта, поэтому могут многое видеть, слышать и контролировать жильцов и ситуацию. Часто визиты семей жильцов приюта также проходят в сервисном центре. Так члены семьи клиента могут лучше узнать обстановку, в которой проживает их родственник, чем он занимается, с кем общается и т.д. Многие жители приюта воспринимают сервисный центр как свою собственную гостиную.

Сервисный центр мы можем рассматривать как отдельную структуру, находящуюся и функционирующую в здании приюта, которая предлагает пациентам приюта различные формы услуг и заинтересована в активном и тесном сотрудничестве. Сервисный центр имеет свой собственный персонал, собственный график работы и встреч, свои обязанности и зарплату.

Центральная кухня.

Горячее питание доставляется один раз в неделю. В основном это продукты, подвергшиеся глубокой заморозке, которые при необходимости разогреваются в центральной печи. Есть и другие способы обеспечения приюта горячим питанием, но этот один из наиболее часто используемых. Некоторые приюты готовят сами ежедневно, другие готовят один раз в два дня. В большинстве приютов горячее питание жильцы получают один раз в день, в остальные приёмы жильцы едят холодную пищу. Ингредиенты для холодных блюд также доставляются раз в неделю. Те пациенты приюта, которые достаточно самостоятельны, получают деньги на карманные расходы и могут делать небольшие покупки в супермаркете, а затем хранить их в своей комнате.

Центральная кухня организована специальными службами сервисного центра. Они следят за тем, чтобы необходимое блюдо было своевременно разогрето. Кухня закрыта для жителей приюта в связи с правилами пожарной безопасности.

Помещение для инвентаря, предназначенного для уборки:

В этом помещении находятся все материалы и вещества, предназначенные для уборки. При необходимости этим помещением могут воспользоваться не только уборщики, но и другой персонал. Персонал, производящий уборку в приюте, имеет своё расписание и получает заработную плату.

Конфиденциальность.

В целях безопасности и защиты конфиденциальности пациентов все двери в приютах закрываются на ключ. Для того чтобы попасть вовнутрь, посетители должны позвонить во входную дверь и затем ожидать, пока кто-то из персонала откроет им. Часто персонал имеет при себе телефон, и с его помощью тоже может открыть входную дверь. Двери квартир жильцов, находящиеся на территории приюта, чаще всего блокируются/закрываются на ключ только ночью или в случае отсутствия жильца. Двери всех помещений, находящихся на территории приюта, имеют замки. Ночью все помещения закрываются на ключ, включая помещения, где хранятся продукты, холодильники и иногда просто шкафы.

Персонал приютов

Руководитель отделения: чаще всего это человек с высоким уровнем профессиональной подготовки, и/или тот, кто многие годы проработал в этом при-

юте. Руководитель отделения отвечает за финансовое обеспечение приюта и вообще за то, как приют функционирует.

Персональный помощник: каждый пациент имеет персонального помощника. Персональный помощник несёт полную ответственность за пациента и чаще всего опекает нескольких пациентов. Этот человек контролирует финансы пациента, поддерживает контакты с семьей, несёт ответственность за план лечения, следит за обучением и развитием и своевременно сигнализирует, если с пациентом что-то случилось. Часто персональный помощник является важным доверенным лицом жильца. Пациент знает, что с любыми проблемами он должен идти к персональному помощнику. Персональные помощники имеют различные уровни образования, чаще всего это люди с высшим специальным образованием, но иногда функции персонального помощника могут выполнять и люди со средним специальным образованием, которые долгое время проработали в этой системе и, получив богатый опыт, могут выполнять эту функцию.

Персональные помощники работают не только непосредственно с пациентами, но имеют так называемые дни работы в конторе. В эти дни они составляют планы дальнейшей работы, договариваются с семьей пациента и проводят мониторинг изменений в развитии и состоянии своего подопечного. Также в это время персональный помощник может совершать с пациентом крупные покупки, такие, как одежда или вещи для дома.

Помощник по уходу: в большинстве приютов есть помощники по уходу. Они чаще всего имеют среднее профессиональное образование 2, 3 или 4 уровня (4 уровень - это медсёстры), но 4 уровень подготовки персонала встречается довольно редко. В функции помощника по уходу входит помощь в общей повседневной деятельности, такой, как умывание, чистка зубов, помощь в одевании, в приеме пищи и т.д. Также они помогают решить пациенту незначительные задачи, например, договориться о визите к стоматологу или вызвать такси.

Сервисный центр: персонал выполняет довольно легкую работу. Персонал сервисного центра часто является низкоквалифицированным и не имеет специального образования. В их функции входит помощь в выполнении несложных задач, таких, как лёгкая уборка, приготовление чая или кофе, встреча родственников клиента и поддержка во время различных мероприятий, проводимых в сервисном центре.

Персонал по уборке помещений несет ответственность за уборку помещений общего пользования. Кроме того, они отвечают за уборку комнат и квартир жителей приюта, так как большинство жителей на самом деле не в состоянии самостоятельно поддерживать чистоту квартиры. Часто бывает, что персонал, отвечающий за уборку помещений, имеет неформальный контакт с жильцами приюта, а иногда они общаются с клиентами в сервисном центре. К тому же во время уборки они соприкасаются с личными вещами клиентов и могут заметить то, что ни персональный помощник, ни помощник по уходу не имеют возможности видеть. Поэтому очень важно, чтобы весь персонал приюта был включён в процесс помощи, поддержки и заботы о людях с особенностями психофизического развития, проживающих в приютах.

Как видим, в обществе отношение к людям с ОПФР меняется, поэтому изменяется также форма, система и сама политика социальной защиты таких людей.

ЧАСТЬ 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ

С.Л. Авдеева
УО «ВГУ им.П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

АНСАМБЛЕВЫЕ ФОРМЫ МУЗИЦИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ансамблевая игра в специальной дисциплине «Основной музыкальный инструмент» (фортепиано) занимает одно из важнейших мест. Любое сольное исполнение как таковое включает в себя одновременное сочетание солирующей партии (мелодии) и сопровождения (аккомпанемента). Таким образом, любой исполнитель одновременно использует навыки солирования и аккомпанирования. Игра в ансамбле позволяет максимально совершенствовать данные навыки.

Ансамблевое музицирование включает в себя разнообразные формы, а именно: инструментальный дуэт, трио, квартет и т.д. В классе фортепиано преобладает такая форма ансамблирования как четырёх, шести, восьмиручное исполнение на одном или двух фортепиано [1. с.48]

Существует несколько этапов по освоению навыков игры в ансамбле:

- Ознакомительный
- Подготовительный
- Исполнительский

Целью *ознакомительного* периода в ансамблевом музицировании, является воспитание усложнённого внимания и ответственного восприятия музыкального материала. В данный период рекомендуется начинать с четырёхручного исполнения несложных фортепианных пьес. На данном этапе ансамбль исполняется студентом и преподавателем. Студент должен научиться слушать не только то, что играет сам, но и то, что играет партнёр.

Подготовительный период базируется на прохождении фортепиано литературы более сложного уровня двумя студентами. Исполнители каждой партии (*primo* и *secondo*) детально изучают каждую партию и периодически меняются местами. Данный период характеризуется развитием навыков чтения с листа и формированием дирижёрского начала. Чтение с листа развивает в студенте быструю ориентировку при исполнении новых, неизвестных ему произведений. Дирижёрское начало трансформирует внимание студента в достаточную его внутреннюю собранность.

Исполнительский период в освоении ансамблевых форм развития исполнительских навыков студентов в учебном процессе основан на изучении лучших образцов фортепиано литературы, включающих в себя не только оригинальные инструментальные произведения, но и транскрипции, и различные переложения произведений мировой музыкальной литературы, что значительно расширяет и усложняет процесс овладения ансамблевыми навыками музицирования. На первый план выдвигаются произведения, предназначенные для четырёх (восьми) – ручного исполнения на двух фортепиано. Работа над четырёх (восьми) – ручными произведениями на двух фортепиано вносит ряд новых задач:

- Расширение звуковысотного диапазона звучания

- Увеличение и расширение динамики звучания
- Обострение слухового внимания в связи с увеличением расстояния между партнёрами
- Усиление индивидуального начала каждого участника ансамбля
- Выделение руководящей роли одного из участников ансамбля в качестве концертмейстера группы.

Одной из важнейших задач в ансамблевом музицировании является выявление исполнительского плана произведения и реализация исполнительской концепции. Главная цель - грамотное применение всего комплекса выразительных средств, воплощение единого целого, конкретное выражение авторского замысла, достижение эквивалентности исполнения всех партий.

Конечным результатом прохождения ансамблевых форм музицирования в учебном процессе является приобретение необходимых знаний, опыта и умения самостоятельного разбора музыкального материала, чтобы впоследствии иметь возможность стать полноценным участником и руководителем того или иного ансамбля. В связи с этим, задачи преподавателя класса ансамбля не ограничиваются достижением механической слаженности в исполнении ряда ансамблевых произведений, самой главной следует признать работу художественно-воспитательную. Ведение занятия подразумевает форму, затрагивающую темы о задачах искусства, о языке и выразительных средствах музыки, об элементах музыкального языка в связи с анализом музыкального содержания, об исторической эпохе и авторе исполняемого произведения.

Таким образом, в учебном процессе рассматриваются вопросы методики преподавания данных видов и форм ансамблевого музицирования в инструментальных классах специальности «Музыкальное искусство».

Список литературы

1. Острогорский В.П. Вопросы совершенствования ансамблевого исполнения // Музыковедение. – №2. – 2004. – С. 47-50.

М.И. Алдошина

ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»
(РФ, Орел)

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

К середине 60-х годов XX века передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное жестокое существо, удручающую картину являют собой наука и искусство.

Реализует образование свои функции в специфической социокультурной ситуации. Это обусловлено глобальными изменениями, произошедшими в жизни и требующими адекватных реакций системы образования на них. В их числе: им-

ператив выживания, стимулируемый техногенными и социогенными катастрофами; новые критерии качества бытия, качества общественного интеллекта востребовали человеческие качества как самый важный ресурс развития, и умения ими пользоваться; демократизация и гуманизация общества; отсутствие в прежнем виде социального заказа на воспитательный идеал и результаты образования (отсюда определенная реальная свобода, данная образовательным учреждениям); стандарт и вариативность в образовании; плюрализм политический, культурологический, религиозный, педагогический; развитие нового мышления (экономического, политического, идеологического и педагогического); возвращение религиозности, церковности; расширение круга потребителей педагогического знания, возникновение общественно-педагогического движения, пока слабого, неоформленного; противоречивость образовательного процесса - востребованность научных достижений философии, психологии, социологии, педагогики и в то же время – эмпиризм большинства учителей, некомпетентность, научный нигилизм, неготовность принять новизну ситуации и нежелание совершенствоваться профессионально педагогически, в лучшем случае – предметно; кризисное состояние семьи (невозможность иметь ребенка естественным путем, насилие в семье, сиротство при живых родителях, рост беспризорности, эволюция межличностных отношений в семье (педагогическая слабость семьи, некомпетентность в вопросах воспитания, сужение ее влияния, неавторитетность родителей); противоречивость воспитательной ситуации: личность живет в мире все больших возможностей (развития физического, психического и социального) и, с другой стороны, нарастание источников ранней деградации (быстро меняющиеся факторы рассогласования человека с природой и социумом, алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, речевая агрессия, терроризм СМИ, акультуры, рекламы). Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации» (В.Даниленко, А.Панарин). Особенно ярко «варваризация» культуры заявила о себе на рубеже веков: откат в прошлое и упрощение традиций (особенно норм морали); внедрение в культуру иной логики жизни – ее мифологизация; стремление общественной элиты подавить (завоевать, подчинить) низшие слои общества; откровенная пропаганда насилия, жестокости, культ физической силы.

На современном этапе развития общества этнокультура выступает важным средством воспитания человеческого в человеке, его прекрасных сторон в их различных проявлениях и органично входит в целостную систему образования. Не вызывает сомнения тот факт, что эстетический компонент национальной культуры является воспитательным инвариантом, ценностно-смысловой сущностью формирования личности любой национальности. Песенная культура, традиционная обрядовая национальная культура адыгов, чувашей, якутов и т.д. будет способствовать воспитанию личности вообще и, в случае наполнения ими образовательного процесса университета, профессионально-педагогический и этноэстетической культуры, в частности.

В рамках нашего исследования мы опираемся на русскую национальную культуру по трем причинам. Во-первых, для Орловского региона это наиболее актуально вследствие такого национального состава нашей области, в котором русские, по данным Статистического управления, составляют около 95%. Во-вторых, привлекательна сама русская народная педагогика тем, что одной из отличительных черт данной системы воспитания является культивирование уважительного отношения к другим народам и культурам. В-третьих, Орловский государственный университет относится к традиционным (его история насчитывает 80 лет)

провинциальным вузам. С одной стороны, положительно сказывается довольно близкое расположение столицы – близость очагов культуры, развитость контактов и отрицательно «вестернизация, гедонизация, стратификация социальных и культурных процессов, а с другой традиционные связи с корнями, аграрный характер хозяйствования и сохранение (в какой-то мере) села как духовного центра русской жизни, регулятора поведения, центра трансляции и развития национальных традиций и основ воспитания.

В структуре этноэстетической культуры можно выделить три основных компонента: аксиологический, деятельностно-практический и личностно-творческий.

Базовыми этноэстетическими ценностями в системе университетского образования выступают: культурно-исторические традиции русского народа; эстетические ценности этнокультуры (фольклора, занятий искусствами, народных праздников и т.п.); ценностное отношение к русской природе, культуре, семье; ценности педагогической профессии, как деятельности, транслирующей этнокультурные ценности от одного поколения к другому; ценности различных видов образовательной и воспитательной деятельности в университете, как среды присвоения, сохранения и воспроизведения этноэстетических ценностей русского народа [1,2].

В наиболее общем виде аксиологический компонент этноэстетической культуры личности характеризует восприимчивость конкретной личности к этноэстетической информации и деятельности, сплав соответствующего набора чувств и эмоций, их специфике в современной социокультурной ситуации общества и этноса (общественно-педагогические ценности) и определение места в системе современного университетского образования (профессионально – групповые ценности); осознание педагогической значимости этноэстетических ценностей и определение их личностного смысла (индивидуально-личностные ценности). Субъективное восприятие и присвоение этноэстетических ценностей определяется богатством личности будущего преподавателя, научно-педагогической квалификацией, педагогическим стажем, развитостью педагогического мышления, наличием собственной педагогической системы и отражает внутренний мир, вплетаясь в систему ценностных ориентаций

Деятельностно-практический компонент этноэстетической культуры преподавателя характеризует способы ее формирования, механизмы удовлетворения этноэстетических потребностей личности. Основу деятельностно-практического компонента составляют способности и возможности личности выполнять различные виды творческой этноэстетической деятельности (петь, танцевать, рисовать, играть и т.п.). Кроме того, деятельностно-практическая характеристика этноэстетической культуры личности преподавателя может быть раскрыта через описание совокупности приемов и способов педагогического воздействия в процессе образования и воспитания (М.М.Левина, Н.Е.Щуркова).

Личностно-творческий компонент этноэстетической культуры преподавателя заключается в неповторимом, личностно-обусловленном усвоении способов этноэстетической деятельности преподавателем, а также в успешном осуществлении этих функций на основе использования творческого потенциала. Личностно-творческий компонент обеспечивает распрямление ценностей и технологий этноэстетической деятельности.

Одним из путей повышения качества университетского образования является повышение его культурологической направленности, насыщение этнокультурным компонентом его содержания, систематичность практической реализации.

Пролонгированное исследование проблем формирования культуры личности студента и его этноэстетической составляющей в образовательном процессе классического университета показало необходимость акцентирования внимания на этапности и систематичности деятельности. Необходимо учитывать следующие черты воспитательных систем, проявляющиеся в практической деятельности университета:

- Развитие воспитательной системы имеет и положительные и отрицательные последствия, т.к. упорядоченность придает системе предсказуемый и управляемый вид, но приводит к уменьшению в ней источников инноваций;
- Рассчитанная на всех студентов, система не всегда одинаково эффективна для каждого студента;
- Успех воспитательной системы не всегда связывается с укреплением педагогических традиций. Воспитательной системе постоянно требуются новые идеи, когда создается «своеобразное силовое поле постоянного напряжения, и оно побуждает к творческому поиску, инициативе всех» [3, с.75].
- Эффективность воспитательной системы зависит от умения правильно определить что, когда, как и кто должен изменить.
- При создании воспитательной системы обязательно нужно учитывать особенности конкретного университета, его традиции, настоящее состояние, вектор устремленности в будущее.
- Четко диагностируется участие и поэтапное движение всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, кураторов, родителей, органов самоуправления, творческих объединений).

Выделенные особенности процесса формирования этноэстетической культуры и культуры личности студента вообще подтверждают необходимость и востребованность данной деятельности в классическом университете. Сказанное выше позволяет нам утвердиться в культурологической ориентированности современного университетского образования на основе традиционной культуры, что особенно актуально в условиях духовного кризиса начала XXI века.

Список литературы

1. Алдошина М.И. Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей // Сибирский педагогический журнал. – №4. – 2008. – С.168 – 173.
2. Алдошина М.И. Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика: Монография. – М., Изд-во МГОУ, 2008. – 263с.
3. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И.Новиковой и др.: в 2 -х кн. – кн. 2. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. - 207с.

С.А. Александрова
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Социально-экономические изменения и культурное развитие современного белорусского общества непосредственным образом затрагивают сферу образования на всех ее уровнях. В данных условиях большая роль отводится развитию

творческих способностей ребенка, так как творчество становится неотъемлемой характеристикой современного образовательного пространства и рассматривается как непереносимое условие успешной самореализации личности. В связи с этим возрастает значимость опыта творческой деятельности как содержательного компонента образования, создающего основу для формирования общечеловеческих ценностей, самовыражения и творческого саморазвития личности, позволяющего ей наиболее эффективно проявлять себя в разнообразных видах деятельности.

Анализ состояния процесса и результатов музыкального обучения и воспитания учащихся начальной школы показал, что у младших школьников часто недостаточно сформирован опыт художественно-творческой деятельности, который в современном образовании понимается как один из видов личностного опыта. Кроме того, учителя музыки не владеют в полной мере умением проектировать и реализовывать эффективный процесс его формирования. Вместе с тем, уроки музыки как уроки искусства дают самые широкие возможности для работы музыкальных педагогов в этом направлении.

Согласно теоретической концепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина содержание школьного образования включает в себя следующие компоненты:

- знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;
- опыт творческой деятельности, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, то есть до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, то есть вошедший в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (восприятие, воспроизведение, преобразование) [2; с.146-147].

Авторы концепции отмечают, что опыт творческой деятельности может быть представлен в следующих процессуальных характеристиках: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в стереотипной для субъекта, знакомой ему ситуации; видение новой функции знакомого объекта; видение альтернативы решения проблемы и (или) способа ее решения; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других, известных индивиду способов.

Как показывает практика, все вышеназванные процессуальные характеристики в той или иной мере присутствуют в музыкально-творческой деятельности младших школьников. Творчество на уроках музыки, выступая необходимым и важным компонентом содержания педагогического процесса, позволяет интегрировать комплекс знаний о музыке как виде искусства и специфические способы деятельности, присущие только ему.

Творческая деятельность на уроках музыки требует специальной организации, так как должна обеспечивать не только развитие креативных способностей детей, но и обеспечивать практическое овладение ими специфического музыкального языка. Данное условие является необходимой предпосылкой развития музыкального мышления, без которой процессы музыкальной коммуникации не могут быть осуществимы.

Педагогическими условиями организации творческой деятельности на уроках музыки в начальной школе с целью формирования музыкального мышления

младших школьников являются следующие:

- предоставление учащимся творческой свободы, предусматривающей вариативность в выборе вида творческой деятельности, а также средств для выполнения задания, возможность творческой дискуссии;
- создание творческой атмосферы, способствующей проявлению фантазии детей;
- наличие положительных эмоций и признания, стимулирующих творческие проявления детей;
- поддержание стойкого интереса детей к творческой деятельности, обогащение их опыта новыми музыкальными впечатлениями;
- введение в учебную деятельность проблемных творческих заданий, активизирующих мыслительную деятельность ребенка и предполагающих практическое освоение норм музыкального языка, а также стимулирующих гармоничное развитие всех компонентов музыкального мышления.

Потребность общаться с миром с помощью языка искусства, обусловлена следующими потребностями: во-первых, потребность в общении, во-вторых, потребность в творчестве. И первая, и вторая потребности проявляются достаточно ярко у детей, однако, с возрастом, не имея должного удовлетворения, могут затихать. В процессе творческого постижения произведений музыкального искусства движущей силой является не материальная или физическая заинтересованность, а духовная потребность личности. Причастность к самостоятельному (индивидуальному и коллективному) творчеству создает условия, включающие особые психологические механизмы, которые обеспечивают в будущем реализацию специфически человеческого качества – способности к преобразовательной деятельности.

Поскольку конкретная творческая деятельность субъекта состоит в преодолении противоречий между субъективными творческими целями и средствами их материальной объективизации, для того, чтобы творческая деятельность стала нужной для субъекта, необходимо наличие определенных целей. Вступить в творческий контакт с музыкой ребенка может побудить его личное желание высказаться. Нужно помнить, что воображение ребенка преимущественно связано с игровой деятельностью и выражается в переносе фрагментов «взрослой» жизни в свой детский мир. Здесь педагогу может помочь создание художественно-игровых ситуаций.

Соблюдение вышеназванных педагогических условий обеспечивают:

- а) творческий характер учебной деятельности при выполнении предлагаемых заданий на уроках музыки;
- б) возникновение эмоционально-ценностных отношений у детей в процессе общения с окружающим миром через образотворческую деятельность;
- в) практическое освоение элементов музыкального языка, свободное владение которыми является одним из основных компонентов музыкального мышления.

Основой овладения школьником опыта творческой деятельности является организованная учителем учебно-творческая деятельность. Как отмечает Н.В.Боркина, «предметный характер деятельности обуславливает возможность отличия среди прочих опытов осуществления различных видов деятельности и опыт музыкальной учебно-творческой деятельности» [1; с.112]. Под музыкально-творческой деятельностью школьника понимается детское импровизационное творчество, которое возникает в индивидуальной или коллективной деятельности и направлено на раскрытие творческих способностей ребенка. В результате этой деятельности усилиями детей создается творческий продукт в виде мелодий, музыкально-ритмических движений, пантомимических этюдов, инструментального

сопровождения музыкальных произведений. Учащийся становится субъектом музыкальной учебно-творческой деятельности в той мере, в какой он овладел опытом творчества и использует его в деятельности.

Таким образом, младший школьный возраст особенно благоприятен для начала формирования опыта творческой деятельности. Задача творческого развития младших школьников заключается в том, чтобы, с одной стороны, целенаправленно и систематически развивать творческие способности детей, а с другой - развивать потребность в творчестве и общении с искусством. Процесс творческого развития младшего школьника средствами музыки идет через присвоение общественно-исторического опыта, воплощенного в музыкальных произведениях, и осваивается в активной созидательной деятельности.

Список литературы

1. Боркина, Н.В. Становление опыта творческой деятельности младших школьников в процессе интегрированных музыкально-театральных занятий: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Н. В. Боркина; Федерал. агентство по образованию; ГОУ ВПО БГУ. - Улан-Удэ, 2008. - 214 с.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

С.Н. Горшенина

ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева»

(РФ, Саранск)

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ¹

На современном этапе развития общества перед образованием стоит задача подготовки молодого поколения к жизни в условиях поликультурного пространства, интеграции в мировое сообщество, формирования умения общаться и сотрудничать с людьми разных поколений, национальностей, рас и вероисповеданий. Идеи сохранения и развития родной для человека культуры, его воспитания на основе этнических ценностей и позитивного опыта межкультурного взаимодействия отражены в нормативных документах международного и российского уровня. В данных условиях школьное образование должно способствовать становлению духовности, культуры и толерантности формирующейся личности. Потенциал образования в полной мере следует использовать для консолидации общества, сохранения единого социального пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов, равноправия этнических культур. Не случайно в работах многих отечественных ученых все чаще обращается внимание на значимость и важность формирования этнокультурной компетентности школьников.

Анализ определения этнокультурной компетентности и близких к нему дефиниций (Н.Г. Арзамасцева, М.Л. Воловикова, Л.Б. Зубарева, Н.М. Лебедева, Т.В.

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств проекта 2.5.6 Развитие научно-исследовательской лаборатории «Этнокультурная подготовка студентов педвуза» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

Поштарева, Т.Г. Стефаненко, С.Н. Федорова, В.Ю. Штыкарева) позволил выявить, что сущность этнокультурной компетентности заключается в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, которые позволяют ей принять своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей, способствуют эффективному межкультурному взаимодействию и взаимодействию.

В то же время полиэтнический характер российского общества, его многоязычие и поликультурность, полицивилизационность и поликонфессиональность, а также растущий интерес к общекультурной составляющей современного образования позволяют рассматривать этнокультурную компетентность, не только как компетентность в области родной этнокультуры, но и овладении этнокультурными ценностями, умении их сопоставлять в культурах разных народов, осознании места этнокультур в общекультурном процессе, на основе чего формируется цивилизованное этнокультурное сознание, обладающее здоровым чувством самоуважения, патриотизма в гармонии с чувством этнотолерантности, способности к межкультурному диалогу [1, с. 194].

Для успешной интеграции личности в национальную и мировую культуру необходимо создание поликультурной образовательной среды, позволяющей формировать как собственно этническое, так и общенациональное самосознание индивида. При этом поликультурная образовательная среда рассматривается в разных аспектах: как феномен культуры, как механизм передачи социального опыта, как сфера педагогических ценностей, как звено педагогической культуры, как новая информационная среда [2].

В данном исследовании будем рассматривать поликультурную образовательную среду как часть образовательной среды, связывающее в единое целое совокупность условий осуществления образования, а также меняющийся в зависимости от культурного контекста способ существования и самовыражения личности школьника, уникальную форму ее бытия в разнообразных пространствах культуры.

Однако следует признать, что в современном отечественном образовании отсутствует целенаправленное развитие этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурной образовательной среды. Поэтому особая роль в этих условиях принадлежит педагогическому сопровождению.

Философским основанием системы сопровождения развития личности является концепция свободного выбора как условия развития. При этом сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам.

По основанию механизма реализации психолого-педагогического сопровождения развития человека эта проблема носит социальный характер, так как возникает на уровне механизмов взаимодействия людей в социальной среде. Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение на этом уровне общности представляет циклическое непосредственное и опосредованное воздействие людей друг на друга в условиях социума (социальность) с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом (педагогичность) в определенном поликультурном пространстве (пространственность) и во времени (временной характер). В процессе такого взаимодействия осуществляется развитие человека на его жизненном пути, в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций.

Под психолого-педагогическим сопровождением развития этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурной образовательной среды

мы понимаем циклическое непосредственное и опосредованное взаимодействие педагога и воспитанника в условиях поликультурного социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с социумом.

Процесс психолого-педагогического сопровождения развития этнокультурной компетентности школьников представляет собой педагогическую технологию, включающую определенную совокупность методов и средств, обеспечивающих достижение заданного результата, детальное определение конечного результата и обязательный контроль его точности как основы получения продукции с заданными параметрами.

Исходными положениями реализации технологии психолого-педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурной образовательной среды выступают:

- принцип культурособразности, позволяющий формировать мировоззренческие установки личности, ее ценностные ориентации по отношению к культуре;
- принцип системности, обеспечивающий комплексность формирования компонентов этнокультурной компетентности личности на познавательном, эмоциональном и поведенческом уровнях;
- принцип субъектности, характеризующийся тем, что школьник, являясь субъектом поликультурной образовательной среды, сам ее в определенной мере структурирует, тем самым, создавая среду «для себя и под себя»;
- принцип объективности и полноты информации об особенностях культур различных народов;
- принцип диалога (межличностного и культурного), способствующий расширению кругозора подрастающего поколения, приобщению его к российской и мировой культуре, формирующий умение продуктивно взаимодействовать с другими, уважать их точку зрения, осуществлять культурный обмен;
- принцип креативности, предполагающий, что поликультурная образовательная среда должна давать возможность построения разноплановых сфер творческой активности школьника, т.е. «содержать стимулы, способствующие их знакомству с «языками культуры» [3, с.94];
- принцип учета возрастных и индивидуально-типологических особенностей школьников, предусматривающий развитие этнокультурной компетентности учащихся в динамике, по ступенчатому принципу, обеспечивая преемственность в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду;
- принцип интегративности, направленный на построение единой стратегии и тактики формирования этнокультурной компетентности школьника с ориентацией на органичное взаимодействие всего спектра социальных институтов в условиях поликультурной образовательной среды.

Взаимосвязь всех принципов психолого-педагогического сопровождения развития этнокультурной компетентности школьников в поликультурной образовательной среде обеспечивает эффективность данного процесса, так как создает благоприятные условия для проявления и развития индивидуального, субъектного и личностного своеобразия школьника.

Задачами реализации технологии психолого-педагогического сопровождения развития этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурной образовательной среды являются:

- формирование знаний школьников об этносах, их истории и культурах, факторах и условиях развития этнокультур, взаимосвязях этносов и культур, влиянии этнокультуры на российскую и мировую культуру, роли этнокультур в формировании социокультурного опыта личности;

– содействие ребенку в решении актуальных задач развития этнокультурной индивидуальности личности;

– активизация социально-конфессиональных и межэтнических контактов учащихся, развитие у них навыков взаимопонимания и взаимоуважения;

– предупреждение возникновения проблем межэтнического и межкультурного взаимодействия, формирование этнотолерантного поведения;

– включение в активную этнокультурную творческую деятельность школьников, педагогов, родителей с целью оптимизации межкультурного взаимодействия;

– диагностика уровня развития этнокультурной компетентности учащихся;

– этнизация образовательного процесса;

– оптимизация взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессе развития этнокультурной компетентности личности в поликультурной образовательной среде.

Технология психолого-педагогического сопровождения развития этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурной образовательной среды отражает основные его этапы. Первым этапом является *диагностический*. Его цель – диагностика исходного уровня этнокультурной компетентности учащихся в контексте вхождения в поликультурную образовательную среду.

Второй этап видится как *ориентировочный*. Он предполагает определение смысла и содержания предстоящей работы, выработку общего подхода, конкретизацию структурных элементов сопровождения. Оно включает выбор способов организации этого процесса с учетом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения. Безусловно, значимым является обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения.

Содержательно-операционный этап предполагает совместную конструктивную деятельность учащегося и педагога. На этом этапе особое значение приобретает знакомство школьников с национальной культурой своего и других народов, формирование системы ценностных ориентаций и отношений в процессе межэтнического взаимодействия, актуализация чувства принадлежности к определенному этносу и культуре, адаптация к условиям поликультурной образовательной среды, реализация творческого потенциала личности школьника через развитие познавательной и социальной активности.

Оценочный этап завершает процесс психолого-педагогического сопровождения. Он включает итоговую диагностику уровня развития этнокультурной компетентности учащихся, анализ результатов, рефлексия. Подведение итогов может послужить основой для последующей работы.

Реализация технологии предполагает учет психологической составляющей сопровождения: развитие этнокультурной компетентности учащихся на каждом возрастном этапе выступает как закономерный переходная ступень, необходимая для продвижения личности к общечеловеческой культуре. Современные исследователи отмечают, что каждый возрастной этап характеризуется специфической направленностью личности, сопровождается изменениями положения в социуме, новыми формами и видами деятельности, особенностями созревания организма, специфическими особенностями, влияющими на приобретение учащимися знаний и умений как в целом в учебной деятельности, так и в сфере формирования этнокультурной компетентности.

Таким образом, реализация технологии психолого-педагогического сопровождения развития этнокультурной компетентности личности школьников в

условиях поликультурной образовательной среды имеет важное социально-педагогическое значение, смысл которого состоит в сохранении и укреплении многонационального мира человеческих отношений.

Список литературы

1. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А. Б. Афанасьева // Знание. Понимание. Умение – 2009. – № 3. – С. 189-195.
2. Батарчук, Д. С. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве / Д. С. Батарчук // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 7. – С. 17-24.
3. Ходырева, Е. А. Концепция становления индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде / Е. А. Ходырева // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 1. – С. 91-95.

С.А. Домрачева
ФГБОУ ВПО «МарГУ»
(РФ, Йошкар-Ола)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В научной и научно-методической литературе, посвященной проблемам технологий общего и высшего профессионального образования (работы Д. Ахметовой, В.П. Беспалько, М.В. Лебедевой, А.П. Панфиловой, Е.С. Полат, П.И. Образцова и др.), часто встречаются такие однопорядковые синонимические выражения как «современные образовательные технологии», «технологии обучения», «педагогические технологии», «инновационные технологии» и др., что свидетельствует о том, что терминология в этой области исследований и соответствующие ей понятия еще не устоялись.

На современном этапе активного развития педагогической науки педагогическая технология определяется с различных позиций:

Современные требования к высшему образованию обуславливают такую организацию учебного процесса, при котором предполагается реализация личностно-деятельностного подхода, позволяющего перевести педагогические задачи в личностный смысл деятельности студента.

Если педагогический процесс в вузе рассматривать как совокупность последовательных действий преподавателя и студента с целью образования, развития и формирования личности последнего; то педагогический процесс должен быть организован как совокупность действий, способствующих установлению взаимосвязей между компонентами педагогического процесса и повышению его эффективности.

Перечислим особенности образовательной технологии в системе высшего образования:

- соответствие запланированному результату;
- систематичность планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний;
- достижение более эффективной формы образования;
- алгоритмизация деятельности преподавателей и студентов на основе проектирования всех учебных ситуаций.

П.И. Образцов [2] пишет, что технология (технологический процесс) характеризуется следующими тремя признаками:

1. Разделение процесса на взаимосвязанные этапы.
2. Координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели).
3. Однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неперенным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Проблема подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности неразрывно связана с изменениями в структуре и содержании высшего педагогического образования, в том числе с вариативностью использования современных образовательных технологий.

Современные образовательные технологии в вузе выступают средствами обновления высшего образования, поскольку их применение предполагает повышение качества образования и совершенствование процесса подготовки квалифицированного специалиста. Они определяются как комплексная интегрированная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, направленных на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и навыков.

Известно, чтобы деятельность получила право называться технологией, она должна иметь возможность сознательно и планомерно расчленяться на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Используя этот порядок процесс можно тиражировать, что свидетельствует о технологичности данного процесса.

Процесс разработки и внедрения образовательных технологий предназначен для развития личности студентов, повышения уровня креативности их мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений.

Одним из условий внедрения образовательных технологий в широкую вузовскую практику, является подготовленность преподавателей и студентов к их использованию.

Рассмотрим такие образовательные технологии в вузе как технология портфолио, проектная технология, и информационно-коммуникационные технологии, получившие широкое применение в процессе подготовки специалистов психолого-педагогической направленности.

Технология портфолио может использоваться в различных формах. В первом случае обычно говорят о «портфеле» или «папке достижений», в который помещаются уже готовые, выбранные и специально оформленные работы студента, документы, подтверждающие его участие в научно-практических конференциях, конкурсах, грантах, олимпиадах (сертификаты, грамоты, дипломы). Они необходимы для того, чтобы отразить образовательную биографию и уровень достижений студента.

Другой вид портфолио - *«портфолио самостоятельных работ»* предназначено для учебных целей. Эти особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного студента, что вполне соответствует задачам высшего образования.

Цель создания: портфолио должен отражать самостоятельную работу студентов в течение всего периода его обучения по конкретной дисциплине, помочь организовывать собственную деятельность.

Сущностные характеристики портфолио:

Во-первых, основной смысл учебного портфолио — показать все, на что студент способен при изучении предмета, продемонстрировать свои наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал;

Во-вторых, самостоятельная работа студента по формированию материалов способствует привитию навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, а также позитивному отношению к сторонней критике своей деятельности;

В-третьих, портфолио обеспечивает рефлексию учебного процесса: при оформлении портфолио у студента происходит самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики.

Преподавателем дисциплины определяется содержание портфолио, разрабатываются критерии оценивания по блокам, готовится памятка составителю, рецензенту.

Технология портфолио апробирована в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин: теория воспитания, социальная психология, конфликтология.

Так, например содержание портфолио по конфликтологии включает творческие работы студента: составленные им тестовые задания, кроссворды по отдельным темам курса; эссе; разработки программ тренингов по предупреждению и разрешению конфликтов; памятки по управлению эмоциями в конфликте. Такой набор материалов понадобится не только в профессиональной деятельности педагога-психолога, но и будет полезен студенту в решении своих жизненных проблем.

Третий вид портфолио – *«портфолио на электронных носителях»*.

Портфолио может быть создано и в форме электронной презентации, что реализует принцип наглядности и обеспечивает студенту использование современных информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности.

Содержание электронного портфолио включает выполнение графических работ: электронных блок-схем, структурно-логических схем, таблиц, зарисовок; участие студента в разработке электронных учебных и учебно-методических пособий и изданий, методических материалов.

Изучение отношения студентов к технологии портфолио показало, что оно позволяет выработать у студентов способность к рефлексии, умение планировать и самостоятельно ставить учебные цели, развивает мотивацию, способствует обоснованному выбору профессии, повышению учебной активности, адекватной оценке своих достижений, Портфолио помогает студентам глубже изучить предмет, расширяет кругозор, помогает научиться работать с первоисточниками, формирует такие личностные качества как дисциплинированность, ответственность, самостоятельность [1, с. 65-66].

Портфолио студента высшей школы – это способ фиксирования, накопления и оценки его индивидуальных достижений как саморазвивающейся личности. Создание портфолио в период обучения студентов в вузе обеспечивает им подготовку к дальнейшей профессиональной деятельности.

Проектная технология позволяет решать дидактические задачи, превратить семинарское занятие в дискуссионный клуб, в котором поднимаются интересные и актуальные для студентов проблемы. Для их решения студентам требуется не только знание самого алгоритма составления проекта, но и владение большим объемом разнообразных межпредметных связей, что необходимо при создании проекта.

А.П. Панфилова выделяет следующие типы проектов: исследовательский; поисковый; творческий (креативный); прогностический; аналитический [3, с. 58].

В основе метода проектов — креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания. В

настоящее время проектная технология становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Дидактические возможности технологии проекта в том, что их использование способствует формированию критического и творческого мышления, умению работать с информацией, воспитанию социально активной личности, способной к самоутверждению и самосовершенствованию.

Как считают А.С. Автономов и В.Л. Ханашвили, реализация любого проекта должна иметь на выходе получение неких положительных изменений [1, с. 45]. Авторы обращают особое внимание на оценочное сопровождение проекта и предлагают такие действия для контроля за происходящим, как мониторинг, наблюдение, инспекция, аудит, оценка, исследование.

Все более активное использование проектной технологии связано со стремительным развитием информационного пространства – Интернета, где студент может не только получить интересующие его сведения, но и поделиться своей информацией, высказать свое мнение. С помощью сети Интернет все больше развивается взаимодействие преподавателя со студентами, происходит развитие виртуальной коммуникации в образовательном процессе.

При использовании **информационно-коммуникационных технологий**, студент получает уникальную возможность для самообразования, поскольку образовательные Интернет-ресурсы активизируют познавательную деятельность, формируют информационную культуру, навыки исследовательской и аналитической деятельности, а также формируют умения самостоятельно принимать решения.

Интернет-технологии в высшем образовании позволяют: автоматизировать процесс обучения; качественно повысить уровень знаний; проводить обучение дистанционно, независимо от того, где находится обучаемый студент.

Интернет - технологии позволяют активно развивать такие методы в инновационном образовании как конференции в режиме он-лайн, благодаря которым все участники обмениваются как письменными, так и устными сообщениями, создаются образовательные ресурсы, как в синхронном, так и в асинхронном режиме, что имеет большую дидактическую ценность.

• Использование Интернет – ресурсов в образовательных целях позволяет выделить следующие преимущества для студентов: увеличение доступности справочных материалов; оперативность получения информации, включая онлайн-режим доступа, что также является немаловажным фактором при современном темпе жизни; снижение стоимости доставки информации пользователям.

Анализ показывает, что применение образовательных технологий уже сегодня существенно изменяет роль и функции педагога и обучаемых, оказывает значительное влияние на все компоненты учебного процесса обучения: меняется сам характер, место и методы совместной деятельности педагогов и обучаемых; усложняются программы и методики преподавания различных дисциплин; видоизменяются методы и формы проведения учебных занятий. При этом изменяется сам характер преподавательского труда, он становится "консультационно-творческим".

Все указанные выше виды образовательных технологий позволяет более целенаправленно организовать самостоятельную работу студентов.

Самостоятельная работа эффективна лишь в том случае, если она направлена на достижение определенной цели и созданы условия для самоконтроля результатов деятельности. Самоконтроль студента позволяет решить многие проблемы процесса обучения, он способствует формированию адекватной самооцен-

ки, повышению психологической комфортности обучения, развитию самостоятельности, инициативности и ответственности - студент не только усваивает учебный материал, но и самостоятельно контролирует, оценивает и корректирует свою познавательную деятельность.

Таким образом, использование новых образовательных технологий в высшем образовании следует рассматривать как необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития личности будущего специалиста, готового к самостоятельной профессиональной деятельности и конкурентного на рынке труда.

Список литературы

1. Автономов, А.С. Оценка в социальном проектировании: Методическое пособие / А.С. Автономов, В.Л. Ханашвили // Под общей ред. А.С. Автономова. – М.: Национальная Ассоциация благотворительных организаций. 2010. – 150 с.
2. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000.- 145 с. [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://www.tspu.tula.ru/res/informat/Uchebnik/3.htm>
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

Н.А. Кобзева

Томский политехнический университет
(РФ, Томск)

КРУГЛЫЙ СТОЛ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Развитие российского общества на современном этапе характеризуется постоянными изменениями не только в социально-экономической и политической жизни, но и становлением единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса и перехода на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС-3). Указанные обстоятельства обуславливают необходимость пересмотра образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов технических вузов, в том числе в Томском политехническом университете (ТПУ), который занимает лидирующие позиции среди технических вузов России.

Система образования в ТПУ ориентирована на широкое внедрение в учебный процесс технологий активного обучения с целью повышения его эффективности и формирования профессиональных и универсальных компетенций обучающихся. Реализация компетентностного подхода, на основе которого перестраивается инженерно-техническое образование во всех странах - участниках Болонского процесса, предусматривает широкое использование в образовательной среде активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных, а также и общекультурных компетенций обучающихся.

В данном контексте одним из наиболее важных направлений деятельности технического вуза сегодня выступает развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов, что предполагает разработку образовательных технологий, адекватных тенденциям развития отечественного и международного соци-

ума, ориентированных на формирование готовности обучаемых использовать неродной язык в образовательных целях в ходе обучения в вузе.

В настоящее время в Томском политехническом университете реализуются технологии активного обучения, в том числе, активные формы и средства организации обучения иностранному языку.

Дисциплина "Иностранный язык» предусматривает использование традиционных форм обучения в сочетании с активными образовательными технологиями, обеспечивающими достижение планируемых результатов обучения и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Использование указанных методов и технологий предусматривает, например, Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» направлений основных образовательных программ (ООП): 150700 «Машиностроение», 200100 «Приборостроение», 201000 «Биотехнические системы и технологии», 210100 «Электроника и нанoeлектроника», 221400 «Управление качеством», 280700 «Техносферная безопасность». Методы и формы организации учебной деятельности в соответствии с вышеуказанной программой включают: информационно-коммуникационные технологии, а так же приёмы и методы технологии активного обучения: дискуссии (конференции, круглые столы и др.), метод ситуативного обучения (кейс-метод), игровые методы (ролевые игры, деловые игры, языковые игры и др.), методы проблемного обучения (поисковый, исследовательский и др.), проектный метод.

Рассмотрим далее понятие круглый стол, как метод активного обучения, организационную форму познавательной деятельности студентов.

Общеизвестно, что метод круглого стола пришёл из британского эпоса о короле Артуре, который ввёл именно круглый стол для того, чтобы участники пиршеств не спорили друг с другом о лучшем месте и чувствовали себя равноправными. В настоящее время выражение «круглый стол» употребляется как название одного из способов организации обсуждения определённого вопроса или проблемы. Благодаря возможности всем участникам дискуссии чувствовать себя равными в правах, круглый стол дошел до сегодняшних дней как символ плодотворной дискуссии и принятия компромиссных решений.

В обучении метод круглого стола используется с целью эффективного усвоения теоретических проблем, как средство рассмотрения их в разных научных аспектах, обобщения идей и мнений участников относительно обсуждаемой проблемы. Круглый стол позволяет закрепить полученные ранее знания, восполнить недостаток какой-либо информации, развить умения решать проблемы, аргументировать свою точку зрения, научить культуре ведения дискуссии, что особенно важно в процессе обучения иностранному языку.

Например, круглый стол «Об общих тенденциях процесса изучения английского языка в Польше и России», в котором приняли участие студенты первого курса Института неразрушающего контроля, преподаватели кафедры английского языка и технической коммуникации ТПУ, а также аспирантка Института славянской филологии Вроцлавского университета (Польша), способствовал активизации устного речевого общения студентов (рабочим языком был заявлен английский язык).

Основную часть круглого стола составили активная дискуссия и дебаты по теме, что намного труднее организовать в рамках традиционного занятия. Результаты проведённого после круглого стола опроса студентов-участников позволили выявить, что 98% респондентов высоко оценили качество подготовленного занятия в форме круглого стола, 84% опрошенных отметили, что им удалось преодолеть боязнь говорения на неродном языке, 86% студентов отметили познавательный характер круглого стола.

Таким образом, можно констатировать, что круглый стол как метод активного обучения иностранному языку, актуален и является эффективным методом современной образовательной технологии, направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза.

Т.Е. Косареvская, А.Н. Мамась
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

В исследованиях проблем профессионального становления специалистов неизменно констатируется дефицит активных форм обучения и связанный с ним дефицит приобретаемого студентами опыта применения теоретических знаний к решению профессиональных задач. Специфика и сложность дидактических проблем высшего профессионального образования обусловлена тем, что студенты, осуществляя учебную деятельность должны осваивать основы будущей профессиональной деятельности. На практике, в рамках традиционной модели обучения эта дилемма решается таким образом, что студенты имеют возможность скореезнакомиться со специальностью как областью знаний, чем осваивать ее как профессию.

Критическое отношение к традиционной модели обучения, возникшее еще в прошлом столетии [2,3], было вызвано изменениями требований, предъявляемых обществом к профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации. Современные исследования по проблеме активных форм обучения демонстрируют четко выраженную оппозицию традиционной парадигме профессионального образования вузе[1,3,5 и др.].

Другая точка зрения состоит в дополнении традиционной модели обучения современными инновационными активными методами [5].

Промежуточная позиция может быть представлена концепцией контекстного подхода к профессиональному образованию на основе активных форм обучения А.А Вербицкого [2]. Она являет собой целостную, методически разработанную и опробованную систему организации учебного процесса, предполагающую сочетание традиционных, но преобразованных и инновационных методов обучения в контексте основной цели высшего образования: обеспечить студентам такую систему обучения, которая позволила бы им в процессе учебной деятельности освоить основы будущей профессиональной деятельности.

Анализ исторического развития концепции обучения и психологической структуры процесса учения, проведенный И.И. Ильясовым[4], убедительно свидетельствует о том, что традиционная парадигма обучения имплицитно содержит в себе постулат активности учащегося и в принципе дает возможность его реализовать в практике обучения с применением соответствующих методик. Одним из постулатов этой модели является понимание того, что решение ситуационных, практических задач является важнейшим и необходимым компонентом обучения, а степень успешности решения задачи выступает критерием уровня усвоения учебного материала и способности его применять. Поэтому критику этой модели обучения можно рассматривать скорее как протест против практики ее реализации.

Позитивные аспекты модели активных форм обучения основываются на та-

ких принципах организации учебной ситуации, которые позволяют студентам в полной мере быть активными соучастниками учебного процесса. Традиционные формы обучения трансформируются: презентация лекции в Интернете, проблемные лекции, семинары-дискуссии, семинары-исследования, профессионально-ориентированные практические занятия на базе учебно-научно-консультационных центров. Разрабатываются инновационные формы обучения с использованием новых методических и технических средств обучения: имитационное моделирование, деловые игры, тренинги, освоение учебных курсов в Интернете в диалоге с преподавателем в режиме «on-line». И, наконец, основательная производственная практика на рабочем месте и профессионально-ориентированные курсовые и дипломные работы.

Процесс практико-ориентированного обучения должен строиться как система последовательных заданий-задач, в ходе выполнения которых студенты развивают в себе необходимые профессионально важные качества, осваивают профессиональные навыки и умения и обретают опыт их применения к практическому решению определенных профессиональных задач. Этот педагогический опыт интересен тем, что обеспечивает максимальную вовлеченность студентов в выполнение учебных заданий, их высокую активность, полноценный диалог с педагогом и активное взаимодействие друг с другом, что позволяет по ходу учебы выстраивать и опыт оптимального профессионального общения.

Список литературы

1. Бакшеева, Н.А., Вербицкий, А.А. Психология мотивации студентов/ Н.А.Бакшеева, А.А. Вербицкий. - М., 2006. -184 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие/ А.А. Вербицкий. М., 1991. - 207с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М., 2003. – 480 с.
4. Ильясов, И.И. Структура процесса учения/ И.И. Ильясов.- М., 1986.- 198 с.
5. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования/ Ю.Г. Татур. М., 2006. – 256 с.

Н.В. Кузнецова

ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева
(РФ, Саранск)

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ

Вопрос о подготовке современного учителя начальной школы в условиях реформирования является весьма актуальным. Предъявление к учащимся начальной школы новых требований к усвоению образовательной программы начального общего образования повлекло за собой формирование у студентов специальных компетенций, востребованных современной школой. Одной из значимых компетенций является осознание специфики начального образования, способности создавать оптимальные условия воспитания, развития, социализации детей младшего школьного возраста, способности реализовывать преемственность дошкольного и младшего школьного возрастов, готовность к организации досуговой и творческой деятельности обучающихся. Рассмотрим возможности формирования важной составляющей этой компетенции – способности реализовывать пре-

емственность дошкольного и младшего школьного возрастов – на примере подготовки студентов к организации литературного образования в начальной школе.

С этой целью на занятиях по методике обучения русскому языку рационально обращаться к вопросам преемственности различных образовательных ступеней. В настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России. Вопросам преемственности дошкольного образования и начальной ступени школьного образования в последнее время уделяется большое внимание. Поднимаются вопросы недостаточной управленческой и организационной преемственности деятельности, отсутствия единых программ воспитания и обучения, несогласованности в содержании образовательных программ и требований детского сада и школы.

В современных условиях обострению проблемы преемственности способствует переход дошкольного образования и начальной школы на осуществление образовательной деятельности по Федеральным государственным требованиям (ФГТ) и новому Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО). Важно отметить, что приоритет в этих документах задается вектором формирования у детей компетенций, способствующих самореализации личности ребенка.

Как же организовать работу студентов по подготовке к осознанию системности и синкретичности образовательного процесса, исключив избирательность восприятия отдельной школьной ступени? Для этого на практических занятиях рационально сравнивать преемственность дошкольного и начального литературного образования на уровне взаимосвязи методической системы в целом, используя при этом различные формы работы со студентами.

Так, студентам предлагается внимательно познакомиться с основными документами, регламентирующими образовательную деятельность начального и дошкольного образования [1; 3; 4; 5]. В ходе фронтальной работы на занятиях будущие учителя начальных классов обобщают полученные знания и пытаются выстроить критическую взаимосвязь литературного образования двух ступеней. Студентами было выявлено то, что литературное образование в дошкольный период осуществляется через образовательную область «Чтение художественной литературы», а в начальной школе через образовательную область «Филология», в частности, школьный предмет «Литературное чтение». Содержание образовательной области дошкольного образования «Чтение художественной литературы», в соответствии с федеральными государственными требованиями (ФГТ), направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении книг. При этом решаются следующие задачи: формирование целостной картины мира; развитие литературной речи; приобщение к словесному искусству [5]. Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе, согласно ФГОС НОО, является формирование читательской компетентности младшего школьника. Обозначенная цель конкретизируется рядом содержательных задач: освоение общекультурных навыков чтения и понимание текста; воспитание интереса к чтению и книге; овладение речевой, письменной и коммуникативной культурой; воспитание эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе; формирование нравственных ценностей и эстетического вкуса младшего школьника; понимание духовной сущности произведений [4].

Сравнивая цели и задачи литературного образования двух ступеней, студенты пришли к выводу о том, что основная цель литературного образования на дошкольной ступени трансформируется в одну из ведущих задач литературного об-

разования на начальном этапе образования. Задача формирования целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений, даёт основу для реализации воспитания эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе. В то же время формирование нравственных ценностей и эстетического вкуса младшего школьника базируется на задаче приобщения дошкольников к словесному искусству. Кроме того, будущими педагогами была отмечена и интеграция образовательных областей дошкольного образования. Тесная взаимосвязь, по их мнению, присутствует между областями «Чтение художественной литературы» и «Коммуникация», что, в свою очередь, даёт право отметить преемственность между задачей развития литературной речи и овладением речевой, письменной и коммуникативной культурой младшего школьника. Итак, студентами было выявлено, что цель и задачи, решаемые в дошкольный период, представляют собой базу для формирования читательской компетенции учащихся начальных классов. Этот факт свидетельствует о преемственности между целями и задачами литературного образования дошкольников и младших школьников.

Кроме того, будущие педагоги попытались сравнить формы литературной деятельности, используемые в ДОУ и начальной школе [1]. Для этого была организована работа в микрогруппах. В ходе дискуссий внутри своей группы студенты пришли к мнению о том, что все формы литературной деятельности дошкольников (театрализованные игры, игры-драматизации; рассматривание и обсуждение познавательных и художественных книг, детских иллюстрированных энциклопедий; викторины, сочинение загадок; рисование иллюстраций к художественным произведениям и др.) согласуются с ведущим видом деятельности детей данного возраста – игрой. Важная роль последней, по сути, неоспорима, поскольку игровая деятельность представляет собой пропедевтический характер обучения, способствующего дальнейшей организации литературной деятельности учащихся на начальном звене, где основным видом деятельности является учение. Таким образом, происходит переход детей от игровой деятельности и слушания к обучающей читательской деятельности. Такие виды учебной деятельности, как эмоциональный отклик на прочитанное, обсуждение прочитанного, коллективная драматизация художественных произведений и игры с исполнением, переходят из дошкольного образования в начальную школу и продолжают совершенствоваться на уроках литературного чтения.

Особое внимание будущие специалисты акцентировали на том, что одним из значимых разделов основной образовательной программы предмета «Литературное чтение» является раздел «Виды речевой и читательской деятельности» [3]. Он включает в себя несколько деятельностных линий: аудирование, чтение, работу с разными видами текста, библиографическую культуру, работу с текстом художественного произведения, работу с учебными и научно-популярными текстами, говорение, письмо. Все перечисленные виды речевой деятельности, используются и в дошкольный период. Фактически это означает, по мнению студентов, что начальная школа опирается на знания, умения, навыки, которые уже приобретены дошкольниками, активно использует их для дальнейшего всестороннего развития и самореализации учащихся.

Анализируя «Круг детского чтения» детей двух образовательных ступеней [1; 3], была выявлена взаимосвязь изучения произведений фольклора, произведений классиков детской литературы, а также современной отечественной и зарубежной литературы. При этом отмечалось жанровое и тематическое многообразие. В целом, в начальной школе, конечно же, происходит расширение и углубление содержания изучаемого материала.

Особое внимание было уделено анализу раздела «Литературоведческая пропедевтика», который содержит ряд литературоведческих понятий для их практического освоения детьми. К дошкольному периоду дети имеют представление о некоторых средствах выразительности (эпитеты, сравнения, метафоры), о таких литературоведческих понятиях, как художественное произведение, автор, герой, о различных малых фольклорных формах, народных и литературных сказках, о жанрах рассказа и стихотворении. Все эти понятия повторяются и в условиях обучения в школе I ступени.

Итак, в ходе использования различных форм организации деятельности студентов – будущих учителей начальной школы – была доказана преемственность литературного образования между дошкольным и начальным звеном на уровне целей и методической системы. Однако возникло много вопросов, касающихся собственно построения систем взаимосвязанных образовательных звеньев. Решение всего комплекса задач может быть достигнуто различными путями. Один из них – создание непрерывных комплексных программ дошкольного и начального образования либо единым авторским коллективом, либо взаимодействующими коллективами. Примерами такого подхода к решению проблемы являются программы «Школа 2100», «Из детства в отрочество» и «Сообщество».

Однако в ходе рассмотрения преемственности литературного образования двух ступеней было отмечено также и то, что изучение произведений национальной художественной литературы должно идти в контексте взаимосвязи между дошкольным и начальным образованием. Реформа образования предъявляет требования к образовательным программам дошкольного и начального школьного образования. Поэтому образовательная программа должна содержать обязательную часть (80%) и часть, формируемую участниками образовательного процесса (20 % от общего объема Примерной программы). Важным средством воспитания и литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста является национальная художественная литература и устное народное творчество. Это неиссякаемые источники выразительности детской речи, богатый познавательный, нравственный и эстетический ресурс. Мордовская детская художественная литература (сказки, рассказы, стихотворения), открывает ребенку мир человеческих чувств и взаимоотношений, дает прекрасные образцы литературного языка, несёт в себе черты национальных традиций, а также содержит много информации о родном крае, верованиях, культуре народа, что в свою очередь, побуждает детей наблюдать, размышлять.

Вопрос о содержании образовательной области «Чтение художественной литературы» примерного регионального модуля программы дошкольного образования рассматривался Е. Н. Киркиной. Автор указывает на то, что задача детского сада заключается в подготовке к долгосрочному литературному образованию, которое начинается в школе [2, с. 194]. В образовательную область «Чтение художественной литературы» в разработанном модуле программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем» включается в образовательный процесс мордовский фольклор (народные сказки, легенды, мифы, калядки, заклички, прибаутки, пестушки, скороговорки, считалки), а также произведения мордовских писателей и поэтов (переводы произведений устного народного творчества, стихи, рассказы, повести, сказки).

Литературное образование в начальной школе осуществляется как на уроках литературного чтения, так и на уроках внеклассного чтения. Так, в Требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования представлены предметные результаты освоения основной образова-

тельной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей. Одним из основных результатов освоения учебного предмета «Литературное чтение» является «понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» [4]. Поэтому при создании образовательной программы образовательного учреждения (начальная школа), разрабатываемой в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009 г. № 373, необходимо осуществлять коррекцию части программы, формируемой участниками образовательного процесса. Это возможно сделать, отразив среди прочих особенностей образовательного учреждения *специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.*

В связи с этим, учителя начальных классов, ориентируясь на общие требования к отбору учебного материала по чтению, могут включать в круг чтения младших школьников до 20 % произведений мордовских авторов и национального фольклора. Это особенно важно для тех школ, где дети учатся не только на русском, но и на национальном языках и где формирование активного интереса к чтению легче всего организовать через восприятие детьми специфики родной литературы и произведений о ближайшем и хорошо узнаваемом жизненном окружении: природе, быте, людях традициях. За период своего существования мордовская детская литература (она возникла после революции) сумела накопить довольно большой золотой фонд книг. Написанные по законам подлинного искусства, эти книги, эта духовная пища, удовлетворяют потребности детей всех возрастов, начиная с дошкольного и кончая старшим школьным возрастом.

Арсенал нашей национальной детской литературы располагает многими поэмами, книгами стихов и рассказов на различные темы, привлекающими к себе внимание юных читателей. Здесь следует упомянуть книги В. Ивенина, Л. Макулова, Я. Пинясова, В. Радина-Аловского, Т. Тимохиной, А. Тяпаева, Н. Эркайя и других, которые полюбились детям. Интересные произведения создают и такие писатели, как Г. Балабаев, А. Ежов, М. Имяреков, В. Мишанина и многие другие. Важным вкладом в мордовскую детскую литературу является кладезь сказок. Большой популярностью как у юного, так и у взрослого читателя пользуются стихотворные сказки Ф. Атянина, А. Ежова, Д. Куляскина, С. Люлякиной, Э. Симдяновой, прозаические сказки А. Машканцева, Н. Трemasова, Я. Пинясова и других авторов, а также мордовские народные сказки.

Каким же образом можно использовать на уроках литературного чтения произведения мордовских авторов? Практически все учебные книги построены на основе традиционного тематического принципа группировки материала. Самыми распространенными темами являются следующие (темы представлены в общем виде): «Родина любимая», «Делу время – потехе час», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Произведения о детях», «Сказки разных народов», «О братьях наших меньших», «Уж небо осенью дышало...», «Ой, ты зимушка-зима...», «Весна идет к нам молодая...», «Лето красное», «Героические поступки людей», «И в шутку, и в серьез» и др. Учитель может, придерживаясь программной тематики занятий и требований к отбору книг, подбирать произведения мордовских писателей на аналогичные темы и рассматривать их в контексте урока. С этой целью студентам было предложено исследовательское задание – подобрать мордовские произведения, соответствующие основным темам уроков литературного чтения,

соблюдая при этом содержательную преемственность.

Представим примерный список произведений мордовской детской литературы, подготовленный будущими педагогами.

Таблица1. Примерный список произведений мордовской детской литературы для 1 класса

Тематика уроков	Варианты учебного материала
Стихи о детях	Федькин Р. Сережкин вездеход
Сказки-приключения	Земскова Л. Кто нужнее
Стихи о природе	Егоров В. Зимние гости
Сказки о животных	Бобылев Ф. Лиса и медведь
Рассказы о детях	Машканцев П. Вкусная малина
Забавные стихи	Бобылев Ф. Егорка-снеговик
Волшебные сказки	Мордовские народные сказки (Как портной пиво варил)

Таблица 2. Примерный список произведений мордовской детской литературы для 2 класса

Тематика уроков	Варианты учебного материала
Произведения о людях и животных	Машканцев А. Заячий хлеб
Произведения о дружбе	Пинясов Я. Слоненок Ланг и его друзья
И в шутку, и в серьез	Тимошкин Е. Мальчик с бородой
Стихи о детях	Корчеганов В. Друг мой - солнышко
Стихи о хвастовстве	Пинясов Я. От чего лягушка сплюсцилась
Сказки о животных	Люлякина С. Баран-забияка

Таблица3. Примерный список произведений мордовской детской литературы для 3 класса

Тематика уроков	Варианты учебного материала
Веселые стихи мордовских поэтов	Стихи Бобылева С., Ежова А., Тимошкина Е.
Рассказы о животных	Ермолаев Н. Толькина радость Тимохина Т. Мои хорошие друзья
Стихи мордовских поэтов о Родине	Стихи Бебана М., Торопкина П.
Рассказы о природе	Виард В. Сохатый
«Здравствуй, гостя зима!» (стихи мордовских поэтов)	Пинясов Я. Снежинка Корчеганов В. Зимняя картинка
Сказки мордовских писателей о детях	Машканцев А. Заячий хлеб Ежов А. Лебединый подарок
Произведения о героических поступках детей в мирное время	Тропкин П. Сосновая застава Имяреков М. Подвиг

**Таблица 4. Примерный список произведений мордовской
детской литературы для 4 класса**

Тематика уроков	Варианты учебного материала
Какие вопросы задают сказки?	Мордовские народные сказки
Произведения о родном крае	Балабаев Г. Пять дней на озере Ларионов С. На берегах полно- водной Сивини
Произведения о путешествиях	Тяпаев А. Где зарыты клады
Из истории нашего края	Юрченков В. Как узнавали о мордве Радин-Аловский В. Черный воробей
Произведения о ребятах- сверстниках, живших в военные и по- слевоенные годы	Мирская Н. Ленка-ленушка Ивенин В. Тропинки ведут к доро- ге
Произведения о героях войны	Эркай Н. Комендант моста Ларионов С. Ёлка деда Архипа
Поэты о родном крае	Осьмухин И. В моем краю (сбор- ник стихов); стихи Агейкина Г., Бебана М., Бобылева Ф., Егорова В., Корчеган- ова В. и др.
Произведения о талантливых лю- дях Мордовии	Абрамов К. Степан Дмитриевич Эрьзя (отрывки) Егоров В. Перепелиные зори
«Бороться и искать, найти и не сдаваться»	Виард В. Приключения Кеши

В настоящей статье были затронуты только некоторые аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к организации литературного образования в контексте преемственности дошкольного и начального образования. Осознание студентами взаимосвязи всех компонентов образовательной системы двух ступеней (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) обеспечивает системную подготовку будущих специалистов к практической деятельности.

Список литературы:

1. Веракса, Н. Е. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, М. А. Васильева, Т. С. Комарова. – М: Мозаика, 2010. – С. 24–35
2. Киркина, Е. Н. Разработка содержания образовательной области «Чтение художественной литературы» примерного регионального модуля программы дошкольного образования / Е. Н. Киркина // Образование и социализация личности в условиях этнокультурной образовательной среды / под ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск. : Мордов. гос. пед. ин-т, 2011. – С.192 – 195.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2010. – С. 135 – 226
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – С. 10
5. Федеральные государственные требования к ДОУ. – М. : Перспектива, 2011. – С. 17

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ЗНАНИЙ О КОММУНИКАТИВНОМ, СТРУКТУРНОМ И СЕМАНТИЧЕСКОМ УСТРОЙСТВЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Современные направления изучения предложения должны быть представлены в курсе «Русский язык» – это объективное требование, которое предопределено компетентностным подходом к образованию. В наше время грамматика рассматривается не только как раздел внутренней лингвистики, но и под углом зрения психолингвистики и лингвистической прагматики. На первый план выходит проблема соотношения производства и воспроизводства текста в процессе речепорождения. Так, Б.Ю. Норман называет самым важным следующий вопрос: «насколько конкретное высказывание зависит от самого говорящего, от обстановки данного момента и насколько – от языковой системы? Иными словами, насколько высказывание оригинально или, напротив, воспроизводимо? (От этого зависят и возможности его лингвистического моделирования)» [4, с.91].

На этот счет есть две противоположные точки зрения. Л.В. Щерба, М.М. Бахтин, Э. Бенвенист, например, считают предложение оригинальным речевым образованием. А.М. Пешковский, П.С. Кузнецов, В. Матезиус полагают, что синтаксические единицы создаются по шаблонам. Б.Ю. Норман находит золотую середину между полярными позициями: «С одной стороны, действительно, мы не можем отрицать индивидуальный и творческий характер речи. С другой стороны, все наше индивидуальное творчество происходит на фоне определенных образцов, моделей, – иначе общение будет неэффективным» [4, с.93].

Студенты должны знать, по каким правилам говорящий строит высказывание, а слушающий адекватно его понимает, поскольку проблема эффективности речевого общения актуальна всегда, а в условиях педагогического воздействия на обучаемого и воспитуемого тем более. «Для того чтобы понять, что он слышит, слушающий иногда должен произвести синтаксический анализ предложения, то есть вскрыть его грамматическую организацию почти тем же самым образом, как это делает грамматист», – писал Ч. Хоккет [5].

Современный синтаксис отличается многообразием подходов к предложению, которое понимается как комплекс нескольких относительно независимых (хотя и взаимосвязанных) устройств. Наиболее широкое распространение получило рассмотрение предложения в трех основных аспектах: конструктивном, коммуникативном, семантическом.

У предложения есть свое формальное устройство, которое не реагирует на окружение предложения в речи; предложение сохраняет свое формальное устройство в любых условиях функционирования. Вместе с тем у предложения есть и другое устройство, предназначенное для того, чтобы реагировать на окружение предложения в речи; с помощью этого устройства предложение реализует свое коммуникативное задание и включается в контекст. В связи с этим в последние десятилетия укрепляется понятийное противопоставление предложения и высказывания. Предложение – это языковая единица, обобщенная схема, готовая для выражения мысли. Высказывание – речевая единица, реализация предложения в конкретных условиях речевого акта.

Раздел синтаксиса, изучающий устроенность предложения как высказывания (т.е. единицы сообщения, обладающей смысловой целостностью и использу-

емой с определенным коммуникативным заданием), называют коммуникативным синтаксисом. Коммуникативный синтаксис может быть определен как взгляд на предложение «сверху», со стороны текста, когда существенны следующие моменты: как строится высказывание в определенном контексте, с учетом определенной коммуникативной задачи; как «ведет себя» высказывание в определенном контексте, с учетом определенной коммуникативной задачи; в какие отношения входит с подобными единицами; применима или неприменима та или иная синтаксическая модель для описания конкретной ситуации.

Актуальное членение предложения определяется ситуацией речи, коммуникативным заданием (это факторы, стоящие вне предложения), формальной устройственностью, лексическим наполнением, смысловой организацией самого предложения (это факторы, стоящие внутри предложения).

Доказывая наличие у актуального членения сильного «личностного», прагматического подтекста, Б.Ю. Норман сравнивает два варианта предложения: *Пересаживают деревья поздней осенью* и *Поздней осенью пересаживают деревья*. Можно предположить, считает Б.Ю. Норман, что первая фраза – естественное продолжение разговора о деревьях, это может быть совет более опытного садовода менее опытному, например: «Как ухаживать за деревьями? Их нужно подкармливать, формировать их крону. Пересаживают деревья поздней осенью». А вторая фраза – это продолжение разговора на тему «Осень»: «Что делают осенью? Собирают урожай, готовятся к зиме. Поздней осенью пересаживают деревья». [3, с. 15]. Эти рассуждения Б.Ю. Нормана так и просятся стать фрагментом урока, где так доступно может быть показана разная коммуникативная роль похожих высказываний и так актуально в связи с этим будет задание даже для младших школьников на введение в контексты подобных пар высказываний. Так учащиеся смогут осознать, что варианты предложения соотносятся определенным образом с личностями собеседников, с целями общения, с обстоятельствами, в которых протекает диалог, что для каждой фразы нужны соответствующие условия, свой контекст; получают представление о функционировании языковых знаков в речи. Полезен для практики преподавания языка вопрос о средствах и способах актуализации информативного центра высказывания. Понимание актуального членения, умение найти и интонационно выделить смысловой центр высказывания помогает точно передать смысл и правильно построить и интонировать предложения с учетом его содержания в контексте или ситуации; способствует развитию выразительной речи.

Актуальное и синтаксическое членения предложения предусматривают разные цели и, как правило, не зависят друг от друга. Тема и рема не закрепляются за определенными членами предложения. Однако функция темы типична для подлежащего и его группы, для детерминанта и его группы, а для сказуемого и его группы и для главного члена в односоставном предложении – функция ремы. Более тесно, чем с формальной организацией предложения, актуальное членение связано со смысловой организацией предложения. Для семантического субъекта типична функция темы, для предиката – функция ремы. Но жесткой обусловленности нет и здесь. При определенном коммуникативном задании актуальное членение подобных предложений может быть иным.

Конструктивный синтаксис изучает формальную организацию предложения. В языковой системе это подход к предложению «снизу», со стороны лексического уровня. Предложение в этом аспекте автономно и самодостаточно, все его свойства объясняются изнутри. Формальная организация предложения изучена наиболее полно и глубоко. Результатом такого исследования являются традиционное

учение о членах предложения; традиционное учение о типах предложения; теория структурных схем; учение о парадигме предложения.

В современной науке предложение понимается, в частности, как реализация структурной схемы путем наполнения ее лексическим материалом. Н.Ю. Шведова определяет структурную схему предложения как «абстрактный синтаксический образец, по которому может быть построено отдельное минимальное относительно законченное высказывание». Структурные схемы простого предложения могут быть представлены в виде закрытого списка (например, Н.Ю. Шведова различает 31 структурную схему, В.А. Белошапкова – 17 схем).

«Причем обобщенная схема высказывания, его структурная основа – не просто придумка лингвистов, помогающая им систематизировать многообразные речевые единицы. Это реальный инструмент речевой деятельности, позволяющий человеку осмыслить, освоить ситуацию, подлежащую вербализации», – подчеркивает Б.Ю. Норман [4, с.94]. Й.Л. Вайсгербер указывал на роль синтаксических конструкций в мыслительной деятельности: «Схемы предложений во многом заранее определяют тот способ, которым формулируется мысль. Схемы предложений зачастую уже присутствуют до того, как будет найдено слово, то есть на очень раннем этапе формирования мысли». То, что формирование мысли в голове у человека происходит в связи с языком и в зависимости от языковых структур, признавал и Л.С. Выготский: «Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове» [1]. Как образно описывает эту ситуацию Б.Ю. Норман, «синтаксические модели – это рельсы, по которым движется поезд человеческого познания» [4, с.102].

Тезис о том, что в голове у человека есть некоторое количество исходных схем построения фраз, которые затем многократно используются в речи, получила у психолингвистов экспериментальное подтверждение. Б.Ю. Норман систематизирует доказательства психологической реальности синтаксических моделей [4, с.98-101]. Во-первых, она проявляется в том, что многие конкретные высказывания строятся по принципу строгого соблюдения ядерной конструкции. Во-вторых, психологическая реальность моделей обнаруживает себя в примерах синтаксического параллелизма (говорящий нередко строит высказывания по инерции – по образцу, заданному предшествующей фразой). Третье свидетельство психологической действенности синтаксических моделей – образование новых высказываний по образцу известных устойчивых выражений.

По Н. Хомскому, важнейший компонент языковой способности – синтаксический – включает в себя ограниченное множество глубинных структур, каждая из которых с помощью трансформаций может быть преобразована в разнообразные поверхностно-синтаксические структуры. Причем экспериментально доказано, что «вторичные» высказывания требуют для своего понимания и обработки больше времени, чем исходное предложение. Это свидетельствует о психологической реальности трансформаций в сознании человека.

Существует и явный дидактический аспект проблемы: нужно знакомить учащихся в первую очередь с наиболее частыми синтаксическими схемами. Минимальные структурные схемы соотносятся с традиционно выделяемыми односоставными и двусоставными предложениями, однако деление структурных схем на двухкомпонентные/однокомпонентные не всегда совпадает с традиционной классификацией «двусоставные/односоставные предложения». Особое место среди схем предложений занимают фразеологизированные структурные схемы. Предложения, построенные по таким схемам, уникальны и, как правило, экспрессивны.

Очевидно, что выделение чисто формальных образцов предложений недостаточно. Необходимо обращение к семантической стороне этих моделей, к типовым ситуациям, которые стоят за этими схемами. Каждая структурная схема имеет собственное значение, которое и описывает семантический синтаксис. Семантическая структура предложения – это содержание предложения, представленное в обобщенном, типизированном виде с учетом тех элементов смысла, которые сообщает ему форма предложения. В центре внимания оказывается номинативная роль предложения. Подобно слову, предложение обладает способностью отражать реальный мир. Слово называет реалии, а денотатом предложения является фрагмент действительности.

Важнейшие элементы смысла – семантический предикат и семантический субъект. Семантический предикат называется предикативный признак, отнесенный в тот или иной модально-временной план. Выяснилось, что решающую роль в смысловых структурах играет именно предикат – и это вполне соответствует психолингвистическим идеям. «Предикат является главным, определяющим элементом в структуре пропозиции постольку, поскольку ситуация определяется не объектами, которые в ней участвуют, а теми отношениями, в которых они находятся», – считает И.М. Кобозева [2]. Организующая роль предиката проявляется в том, что он подразумевает определенное количество позиций, заполняемых актантами, т.е. участниками ситуации. Учеными выявлен список семантико-грамматических моделей предложения (благодаря анализу типов субъекта и предиката).

Разные стороны устройства предложения относительно автономны и потому могут быть организованы асимметрично. Так, предложение *Идет снег* формально двухкомпонентно, в смысловой организации один компонент – предикат, дающий имя состоянию природы (ср. *Снег*); по коммуникативной организации нечленимо. Асимметричность организации предложения проявляется в том, что, с одной стороны, предложения одних и тех же формальных классов бывают неоднородны по смысловой организации (ср. *Дети гуляли* и *Идет снег*), а с другой, один и тот же тип смысловой организации имеют предложения разных формальных классов, способные передавать одно и то же содержание (ср. *Ему грустно* – *Он грустен* – *Он грустит* – *Он в грусти*). В системе языка существует тенденция к симметрии между разными сторонами устройства предложения и потому их симметричное соотношение является преобладающим, но явления асимметрии не только принципиально возможны, но и реально представлены в речи достаточно часто.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М., 1996.
2. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000.
3. Норман, Б.Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций / Б.Ю.Норман. – Минск: БГУ, 2009. – 183 с.
4. Норман, Б.Ю. Основы психолингвистики: курс лекций / Б.Ю.Норман. – Минск: БГУ, 2011. – 131 с.
5. Хоккет Ч. Грамматика для слушающего // Новое в лингвистике. Вып. IV. М., 1965.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ОБОБЩЕНИЙ

Творческое отношение к исполнению собственных функциональных компетенций является определяющим фактором адаптивности человека к непрерывно меняющимся социальным условиям. В связи с этим одна из основных целей образования заключается в формировании творческой личности, для которой характерны обостренное чувство нового, полная реализация сил и способностей в общении и деятельности, всестороннее самопознание, обогащение духовного потенциала, гармония между эмоциональными, интеллектуальными и волевыми свойствами. Именно поэтому творческая активность представляется как фактором, так и следствием существующего уклада жизни, естественным и необходимым условием функционирования современного человека, выражением его переживаний, мыслей и поступков. [2, с.26].

Наиболее контрастно данная проблема выражена в сфере образования, поскольку творческая активность является одним из ключевых качеств ребенка как субъекта учебного процесса. Для учителя важными представляются этапы диагностирования ее наличия, выявления мотивов проявления, создания методических основ активизации и развития у детей. Несмотря на многочисленные исследования различных аспектов данной проблемы представителями педагогической науки, ее изучение остается достаточно актуальным в контексте популяризируемой теории личностно ориентированного образования.

Детерминантом возникновения и стимулирования активности у человека отечественные и западные психологи признают его интересы и потребности. Так, А.А. Боричев, ссылаясь на работы зарубежных психологов М. Аптера, Д. Брунера, Ж. Пиаже, стимулом мыслительной активности считает «стремление к упорядочению, организации, структурированию информации об окружающем мире». Под источником активности личности И.Л. Баскакова, М.В. Гамезо, Н.Ф. Добрынин, И.А. Домашенко подразумевают «различные потребности» (в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творчестве, самореализации [3, с. 288]. При этом А.Г. Асмолов подчеркивает, что «...проявление активности личности возникает не в результате какого-либо первотолчка, вызываемого теми или иными потребностями. Поиск «двигателя», дающего начало активности личности, необходимо искать в тех рождающихся в процессе деятельности противоречиях, которые и являются движущей силой развития личности» [2, с.133].

Об этом же заявляет А. Маслоу, определяя противоречие диспропорцией между «должным» и «сущим». Его возникновение стимулирует активность творческой личности, которой свойственно стремление к сокращению существующего разрыва, решению «проблематической ситуации». В данном контексте потребность рассматривается автором в качестве психологического механизма преодоления существующих апорий [4, с.366].

В философии активность рассматривается как особое свойство живых организмов, характеристика их деятельности, показатель ее эффективности (В.З. Коган, Л.П. Станкевич). Представители данной науки активность человека, в частности, определяют как перманентное его стремление к достижению поставлен-

ной цели в отличие от случайного ее возникновения и осуществления. Таким образом, *активность* понимается и как процесс деятельности, и как личностное свойство человека. Удовлетворяя определенную группу потребностей, учащийся развивает те или иные психосоматические качества. Постоянное их совершенствование ведет к формированию личности в широком ее понимании.

В связи с этим педагогически целесообразно фиксировать внимание на дифференцированном рассмотрении активности человека в контексте ее личностной и общественной значимости или полезности. При различных ее возможных проявлениях исследователи непременно выделяют его творческую активность. Признаками ее наличия у человека являются его интерес, любознательность, потребность в новой информации, стремление к ее ассимиляции в художественной среде, инициативность и целеустремленность, решительность в действиях.

Учитывая это, целью исследования явилось научно-теоретическое обоснование зависимости творческой активности учащихся на уроках музыки от логики интердисциплинарных обобщений. На основе анализа специальной научной и методической литературы по изучаемой теме генерализующее определение *творческой активности* человека можно сформулировать как свойство, выражающееся в его стремлении и готовности к деятельности, степени ее интенсивности, содержании и устойчивости, качестве процесса и результата осуществления. На уроке музыки, в частности, данные компоненты характеристики ребенка формируются во многом благодаря интердисциплинарным свойствам музыкального искусства, отраженным в таблице.

Таблица – Образовательный ресурс интердисциплинарных свойств музыки как учебного предмета²

СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	ВИДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКЕ МУЗЫКИ	ИНТЕГРАЦИЯ «МУЗЫКИ» С УЧЕБНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ
Педагогическая интерпретация сущности естественной среды, социальной действительности и личностного це-	Слушание музыки	Литературой	<u>Овладение знаниями об:</u> интонационно-семантическом содержании речи, литературы и поэзии;
		Изобразительным искусством	изобразительных возможностях музыкального искусства;
	Вокально-хоровое пение с изучением элементов нотной грамоты	Хореографией	о синкретической взаимосвязи с хореографией;
		Эстетикой	ассимиляции «прекрасного» и «добра-го»;
		Этикой	
		Психологией	психологических и физиологических особенностях восприятия;
		Физиологией	

² Образовательный ресурс интердисциплинарных свойств музыки как учебного предмета проиллюстрирован на основе работы Б.О. Голешеви́ча. (Голешеви́ч, Б.О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешеви́ч. – Могилёв: МГУ им. А.А. Кулешова, 2009. – 272 с.).

леполагания учащихся на основе раскрытия художественного смысла музыкальных образов	Музыкально-ритмическое исполнение	Физикой	происхождении и физических свойствах звука;
		Арифметикой	арифметических пропорциях и логике;
		Геометрией	геометрических симметрии и соразмерности;
		Географией	географическом расположении государств и народах, их населяющих;
		Ботаникой	разнообразии образов флоры и представителей фауны;
		Зоологией	
		Физкультурой	преимуществах здорового образа жизни и спорте.
Выполнение творческих заданий (в том числе, неспецифических)			

Творческая активность представляется сложным интегративным понятием, характеризующимся такими показателями как самостоятельность (Д.Б. Богоявленская, В.И. Коротяев, Н.Д. Левитов), оригинальность (В.И. Андреев, Я.А. Пономарев), новизна способов и результатов деятельности. Эффективность ее развития у младших школьников на уроках музыки во многом зависит от содержания художественного репертуара, степени гуманизации педагогического процесса, обоснованности дифференциации заданий для детей. Основным фактором активизации творческой одержимости у ребенка остается мотивированная деятельность, в результате которой формируется личностный стиль мышления, суждений и действий. Ее педагогическая эффективность обусловлена заинтересованностью детей конкретным художественным занятием, наличием потребности в творчестве; ценностным отношением к его результатам, являющимся индикатором уровня индивидуального развития; интенсивностью образных представлений.

В целом состояние творческой активности является необходимой предпосылкой накопления знаний, формирования образного мышления (наблюдательности, способности к анализу и синтезу, конкретизации, обобщению, абстрагированию); развития приемов осмысленного запоминания (смысловой группировки, ассоциативных связей, систематизации); учебной работоспособности (концентрации информации, восприятия эстетической информации, исполнения и создания элементарных миниатюр); адаптации эмоционального и интеллектуального потенциала к новым условиям [5, с.47].

Развитие творческой активности у младших школьников средством интердисциплинарных обобщений на уроках музыки может быть представлено в виде логико-методологического, психолого-педагогического и технологического блоков образовательной модели. Структурирование ее компонентов следует осуществлять с учетом факторов мотивации деятельности учащихся, их способности мобилизовать интеллект и волю, произвольно постигать, преобразовывать и конструировать принципиально новые продукты творчества, перестраивать схемы действий, решать нестандартные задачи.

Цель развития творческой активности у учащихся с психолого-педагогической точки зрения определяется изменением принципа усвоения со-

держания образования, основанного на включении в поисковый познавательный процесс не только логических, но и интуитивных механизмов мышления (предвосхищения, прогнозирования, ассоциативных взаимосвязей). Дидактическая цель заключается в решении актуальных проблем общеобразовательной школы путем совершенствования методологических основ развития творческой инициативности у учащихся с учетом их личностного целеполагания в образовании [5, с. 29–30].

На уроках музыки обозначенные цели воплощаются при выявлении интонационных констант и впервые услышанных мелодических оборотов, их образной интерпретации, сличении с разговорной речью, нахождении интердисциплинарных взаимодополнений и противоречий, адаптации смыслового наполнения песен, музыкальных сказок, иллюстраций к жизненным ситуациям. Подобные педагогические действия являются ценным источником развития творческой интуиции и активности, памяти и мышления, наблюдательности и целеустремленности у младших школьников.

В музыкальном творчестве существенное значение приобретает педагогически организованный синтез эмоционального и рационального, абстрактного и конкретного, интуитивного и логического, художественного и технического. Композиционной вариативностью во многом определяется развивающий характер музыкального образования [6, с.7]. Выявление подобных сходств и контрастов осуществляется в процессе воспроизведения несложных песен, танцев, маршей, вокальной импровизации простейших мотивов, сочинения мелодий на предложенный текст, движений под музыку, передающих ее эмотивное содержание, создания ритмического сопровождения к произведениям, художественно-педагогического и эстетического анализов сочинений.

В процессе развития творческой активности у школьников средством интердисциплинарных обобщений параллельно обогащается их музыкально-эстетический опыт, происходит приращение элементов межпредметного тезауруса, включающего оценку нравственности поведения художественных героев, сказочных персонажей, знания детской поэзии, народных обычаев, элементарных сведений по обществоведению и естественным наукам. Сравнительный художественно-педагогический анализ несложных песен, пьес, схожих и контрастных по образному, смысловому и техническому содержанию способствует приобретению опыта личностного творчества.

Творческая активность как понятие рассматривается в единстве мотивационного и операционного, образного и рационального мышления, характеризующегося осознанным поиском оригинальных путей преодоления возникающих апорий (затруднений, противоречий). Ее развитие у младших школьников на уроках музыкального искусства сопряжено с созданием новых технологий, соответствующих эвристическому генезису и интонационной природе музыки.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания детей младшего возраста / А.Н. Зими́на. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
3. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: монография / Т.П. Королева. – Минск: Технопринт, 2003. – 216 с.
4. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / под ред. Г.А. Балла [и др.]. – М.: Смысл, 1999. – 423 с.
5. Осеннева, М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников /

М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

А.Н. Мамась, Т.Е. Косаревская
УО «ВГМУ»
(РБ, Витебск)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В настоящее время все инновации в системе образования в целом связаны с обновлением не только содержательной стороны образования, но и технологий осуществления обучения и повышения квалификации всех возрастных категорий обучающихся.

При таком подходе суть повышения квалификации специалистов заключается в опережающей подготовке кадров, смысл которой не только и не столько в насыщении слушателей определенным количеством профессиональной информации, сколько в развитии у них навыков анализа ситуаций деятельности, клинических и лабораторных данных, умению их правильно интерпретировать в сжатые сроки и моделировать свою профессиональную деятельность [1,2].

Исходя из этого, одним из наиболее перспективных вариантов повышения квалификации специалистов может быть организация семинаров (тематических дискуссий) нового типа.

В структуре такого учебного занятия необходимо выделить три больших модуля: проблемно-аналитический, проектировочный и экспертно-аналитический, которые соответствуют трем важнейшим этапам практической деятельности – выделению проблемы, разработке проектного образца и реализации принятого решения. Проведение семинара подобного типа предполагает включение по необходимости до шести форм учебных занятий:

- Установочный пленум, обозначающий стратегическую задачу семинара, включает в себя задание на день, уточняет стратегическую задачу и локализует ее по времени и ресурсу.

- Лекционный блок (различные по объему и, как правило, разнесенные по времени макро- и микролекции, которые читает преподаватель), обеспечивающий теоретическую поддержку участников семинара. Объем и тематика лекций определяется исходя из тематики курса повышения квалификации, пожеланий слушателей, а также на основании избранной ситуационной задачи.

- Групповая работа, в которой участники семинара решают задачу под руководством одного из членов команды и оформляют решение для представления на тематическую дискуссию. Состав группы может варьироваться по различным основаниям в зависимости от характера задач, стоящих перед слушателями. Групповая работа особенно эффективна при проблемном анализе клинической ситуации и при обсуждении проектных идей.

- Межгрупповая дискуссия, в которой группы представляют оформленные версии решения задач и участвуют в обсуждении версий других групп. Особенность этого этапа в его эмоциональной насыщенности, в атмосфере взаимной учебы и поддержки, что собственно и создает условия для личностного и профессионального роста всех участников семинара.

- Коллективное обсуждение итогов дня и хода семинара. В ходе коллективного обсуждения происходит оценка хода работы на семинаре, мониторинг познавательных процессов, эмоционального состояния слушателей. На этом этапе происходит индивидуальная оценка собственных усилий каждого слушателя, понимание недостаточности собственных теоретических знаний и практических навыков, формируется готовность к изменениям в деятельности.

- Групповое и индивидуальное консультирование, обмен опытом и мнениями. Выделение этого блока позволяет перевести групповую проектную работу в средство «личного образовательного маршрута» каждого слушателя и объективизировать необходимые объемы индивидуальной, дифференцированной деятельности по углублению теоретических и практических навыков слушателей.

Одним из наиболее эффективных методов максимального приближения семинара к практической деятельности, является включение в занятие на определенный период времени преподавателей смежных специальностей. Участие в семинаре консультантов - представителей смежных специальностей позволяет обеспечить системное видение ситуации, привлечь потенциал различных наук к решению практических задач, показать слушателям прецеденты интегрированных знаний из различных отраслей науки.

Список литературы

6. Пидкасистый, П.И. Активизация познавательной деятельности в ВУЗе / П.И. Пидкасистый. М.: Педагогическое общество России, 2004. - 112с.
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер.– М., 2003. – 480 с.

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

ПСИХОЛОГИЯ И ВАЛЕОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшее образование в современном обществе становится приоритетной областью, обеспечивающей независимость государства. Изменение социального статуса высшей школы ориентирует науку и практику на поиск инновационных стратегий обновления содержания и технологий подготовки специалистов.

Высшее образование должно быть ориентировано не только на профессионализацию (подготовку профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением ими широкого базового образования) специалистов, но и на их целевую социализацию (гармонизацию отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира обеспечение валеолого-педагогической деятельности в условиях для приобретения им широкого базового образования, позволяющего быстро адаптироваться в социуме), на формирование у них опыта самосовершенствования и самореализации. Подготовка специалистов в университете будет полноценной, если педагог в системе учебной, научной и производственной деятельности реализует ее составляющие: специально предметную, культурную, педагогическую, психологическую и психофизиологическую.

Последипломное образование различного профиля также является неотъемлемой частью непрерывной подготовки специалистов. Главной его задачей является не только повышение качества профессиональной деятельности, но и формирование у слушателей культуры здоровья, как проявление развитой общечеловеческой культуры. Она включает осознание человеком высокой ценности своего здоровья и предусматривает понимание необходимости охраны здоровья и его укрепления, как неременного условия успешной самореализации человека, с раскрытием потенциала личности.

В нашей республике в учреждениях образования, в том числе Витебской области, создана психологическая служба на базе факультета переподготовки педагогических кадров по специальности «Психология», которая способствует успешному психологическому сопровождению подрастающего поколения, родителей, сотрудников учреждений образования. Проводится творческое сотрудничество с кафедрой анатомии физиологии и валеологии человека ВГУ им. П.М. Машилова в разработке методических рекомендаций.

Известно, что одной из актуальных задач современного профессионального образования является формирование психологического здоровья будущих специалистов. Можно условно выделить две основные стратегии психологического сопровождения учащейся молодежи (школьники, студенты вузов, профессиональных колледжей и лицеев) в процессе профессионального образования:

- создание оптимальных условий для личностного и профессионально-психологического роста;
- формирование адекватных способов проблемно-решающего поведения.
- преодоление своих отрицательных сторон и выработка внутреннего потенциала адаптации к учебной и профессиональной деятельности.

Данные стратегии могут быть реализованы при наличии научно обоснованных методов психолого-педагогического сопровождения в учреждениях профессионального образования.

В последние десятилетия состояние здоровья людей ухудшилось, особенно в городах. Это связано с образом жизни и экологией (загрязнение окружающей среды, повышенная радиация, недоброкачественные продукты питания и питьевая вода и другие факторы) и грозит опасностью генетических изменений. Так как регулярный медицинский контроль состояния здоровья для большинства труднодоступен, знание валеологии поможет получить разностороннюю объективную информацию о здоровье, об особенностях конституции, о рисках, обусловленных индивидуальным образом жизни и использовать ее в своей работе, а так же дать квалифицированные рекомендации по профилактическим мероприятиям, направленным на увеличение функциональных резервов организма и компенсацию конституциональных дефектов, рекомендации по коррекции режима труда и отдыха, питания, физической нагрузки.[1]

Решением эти вопросов и занимается медицинская валеология, которая формирует у слушателей понятия о валеологии как науке о здоровье человека и усвоение знаний путем оптимизации физического, психического и духовного здоровья человека и также изучение основных принципов, обеспечивающих долгожительство, хорошее самочувствие, высокую работоспособность.[2].

Решение же задач на основе методологии педагогической валеологии (ПВ) требует хорошо организованной и постоянно развивающейся валеологической службы учебного заведения.

Следовательно, целью валеологизации образовательного процесса следует считать оздоровление его субъектов на основе развития теоретической и практи-

ческой подготовки учителей к валеологической работе [3].

Важнейшей задачей при решении этой проблемы является управление этим сложным процессом, а именно:

- управление развитием методологии ПВ через развитие валеологической службы образовательного учреждения;
- управление валеолого-педагогической подготовкой учителей и валеологической — учащихся;
- управление процессом внедрения достижений методологии ПВ во все сферы жизнеобеспечения образовательных учреждений по следующим направлениям:
 - организация и совершенствование валеологического обеспечения, изучение дисциплин учебного плана;
 - организация и совершенствование валеолого-педагогической работы с субъектами образовательного процесса на групповом и индивидуальном уровнях;
 - организация и совершенствование системной профилактической работы валеолого-педагогического характера на основе развития диагностики состояния здоровья (валеологический мониторинг) субъектов образовательного процесса и прогнозирования негативных изменений[4].

Под управлением (с позиции методологии ПВ) понимается деятельность администрации учебного заведения и его педагогического коллектива в интересах поиска и реализации наиболее эффективных методов решения основных задач здоровьесберегающего) характера.

Именно такое понимание эффективности позволяет сформировать систему обратных связей, обеспечивающих адекватную рефлексию системы валеолого-педагогической деятельности в образовательном учреждении, и возможность своевременно выявлять проблемы как теоретического, так и практического характера, возникающие и могущие возникнуть в процессе валеологизации образовательного пространства.[5].

Валеологическое сопровождение как метод выступает в качестве специфической деятельности учителя, направленной на создание условий, соответствующих развитию *каждого* ребенка, подростка в образовательной среде на уровнях целей, принципов, методов, критериев.

В данном исследовании сделана попытка отразить специфику валеолого-педагогической деятельности. Предложена схема валеологического сопровождения индивидуального образования ребёнка, которая включает психологические аспекты и методы активизации резервных возможностей саморазвития и креативизации личности (творческое перерождение, возникающее в процессе саморефлексии и саморегуляции по Лазареву).

Методы активизации резервных возможностей представлены оздоровительными методами, музыкальной психорегуляцией, арт-терапией и т.д. Критерием оценки является коэффициент здоровья – показатель здоровья, определяющий соотношение валеологических и патогенетических процессов жизнедеятельности человека.

Таким образом, сохранение здоровья нации обеспечивается на всем жизненном пути: физическое воспитание, экологическое образование, духовное, нравственное и медико-гигиеническое образование и воспитание в дошкольных, школьных и вузовских учреждениях, и в системе последипломного образования.

Список литературы

1. Белецкая В.И., Громова З.П., Егорова Т.И. Школьная гигиена. М.: Просвещение, 1983.

2. Апанасенко ГЛ., Попова Л. А. Медицинская валеология. Киев; Ростов н/Д.: Здоровье, 2000.
3. Билич ГЛ., Назарова Л.В. Основы валеологии. СПб.: Водолей, 1998.
4. Вайнер Э.Н., Волынская Е.В. Валеология: Учеб. практикум. М.: Флинта; Наука, 2002.
5. Попов СВ. Валеология в школе и дома. – СПб.: Союз, 1997.

Н.Е. Минина
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

МОДУЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ В СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Основная задача преподавания русского языка у иностранных слушателей подготовительного отделения – «достижение уровня пороговой коммуникативной достаточности по двум модулям – модулю общего владения русским языком как иностранным и профессионально ориентированному модулю владения языком» [1, с. 8]. Несмотря на то что учебно-профессиональный модуль является дополнительным модулем по отношению к основному объему программного учебного материала, его освоение обеспечивает достижение такого уровня коммуникативной, речевой и языковой компетенций, который позволит продолжить обучение по избранной специальности. Таким образом, учет профессиональной ориентации учащихся – чрезвычайно важное условие для обеспечения дальнейшего успешного обучения в университете.

На кафедре русского языка как иностранного разработана система практических занятий по усвоению специальной лексики и грамматических моделей научной и профессиональной речи, изданы учебно-методические материалы, в частности учебное пособие «Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Изобразительное искусство и дизайн» с грифом Министерства образования Республики Беларусь (Минск, РИВШ, 2012; авторы: Н.Е. Минина, О.А. Климкович, Н.М. Татаринова).

Структура изданного пособия отражает требования типовой учебной программы. Его цель – сформировать у слушателей коммуникативную компетенцию, необходимую для профессионального обучения и общения на первых курсах художественных факультетов. Оно включает тематику трех базовых разделов изобразительного искусства, представленных на вступительных экзаменах: «Живопись», «Рисунок», «Композиция». С учетом количества часов они сгруппированы в 25 тем.

Схема подачи материала в пособии соответствует этапам занятия и предполагает движение «от простого к сложному», причем изучение новой лексики базируется на знакомом грамматическом материале, а изучение новых грамматических моделей предполагает использование уже знакомых терминов.

Работа с языковым материалом по теме строится на базе текста. В нем представлены изучаемая профессиональная лексика и грамматические модели. Система упражнений разделена на предтекстовые (подготовительные) и после-текстовые (с опорой на содержание текста).

Все задания и упражнения носят коммуникативный характер, что соответствует прикладному характеру дисциплины. Обращено внимание на развитие как

устной (ответы на вопросы, рассказ по представленной модели, по образцу, по теме, пересказ и др.), так и письменной речи (развернутый письменный ответ на вопрос, составление текстов по образцу, по плану, внесение дополнений в тексты с последующим их пересказом и др.).

Отдельным блоком представлены задания для самостоятельной работы, включающие самостоятельную работу со специальной литературой по искусству и выполнение тестовых заданий.

Кроме того, работа с будущими художниками предполагает не только усвоение терминологии, но и обязательное знакомство с произведениями искусства, их обсуждение. Нами подготовлено DVD-приложение к пособию, включающее поурочный иллюстративный материал, причем это не только репродукции картин художников, но и представление художественных материалов, техник, элементов композиции, геометрических фигур и др. Издание на диске позволяет сделать иллюстративный материал легкодоступным, использовать при выполнении домашних заданий, в самостоятельной работе.

Для дополнительного чтения и обсуждения подготовлены тексты о жизни и творчестве европейских, русских и белорусских художников и об известных русских музеях (Эрмитаж, Русский музей, Третьяковская галерея). Усвоение содержания текстов проверяет тест, а вопросы для обсуждения предполагают выражение собственного мнения, рассуждение («Какие картины Рафаэля вам нравятся и почему?», «Почему Эрмитаж называют сокровищницей мировой культуры?» и т.п.).

Таким образом, работа по освоению профессионально ориентированного модуля на подготовительном отделении предполагает систему разноплановых заданий и упражнений, как аудиторного, так и внеаудиторного характера, формирующих коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере для облегчения усвоения специальных дисциплин.

Список литературы

1. Русский язык как иностранный : тип. учеб. программа для иностранных слушателей подгот. фак. и отд-ний высш. учеб. заведений / С. И. Лебединский [и др.] ; под ред. С. И. Лебединского. – Минск : БГУ, 2006. – 416 с.

У.Г. Агейка

ДУА «Гімназія № 32 г. Мінска»
(РБ, Мінск)

ТЭХНАЛОГІЯ ІНДЫВІДУАЛЬНАГА ПАДЫХОДУ ЯК КЛЮЧАВЫ ФАКТАР У ПАСПЯХОВАЙ ПАДРЫХОЎЦЫ ДЗЕВЯЦІКЛАСНІКАЎ ДА ЭКЗАМЕНУ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Актуальнасць пытання аб падрыхтоўцы старшакласнікаў да экзамену відавочная. Згодна з Кодэксам Рэспублікі Беларусь аб адукацыі, выніковая атэстацыя па завяршэнні навучання і выхавання на II і III ступенях агульнай сярэдняй адукацыі выражаецца ў выстаўленні выніковых адзнак па вучэбных прадметах з улікам гадавой і экзаменацыйнай адзнак. Такім чынам, удзел вучняў у экзаменацыйнай кампаніі – заканамерны і заканадаўча аформлены этап іх навучання, звязаны з пэўным падсумоўваннем, ацэнкай дасягнутага за чатыры гады вывучэння той ці іншай дысцыпліны. Разам з тым з кожным годам усё выразней выяўляецца такая сітуацыя: экзаменацыйныя адзнакі часта

падцвярджаюць гадавыя, бываюць і вышэйшыя, а ўзровень засваення вучнямі зместу адукацыі па вучэбным прадмеце зніжаецца. У прыватнасці, як сведчаць вынікі рэспубліканскага маніторынгу, праведзенага ў лютым 2011 г. у адпаведнасці з загадам Міністэрства адукацыі ад 23.09.2010 № 612 “Аб арганізацыі і правядзенні маніторынгу якасці агульнай сярэдняй адукацыі ў 2010/2011 навучальным годзе”, 28 % дзевяцікласнікаў (прыкладна кожны чацвёрты вучань) “справіліся” з прапанаваным для дыктанта тэкстам на нізкім узроўні. Адна з прычын у тым, што вучні IX і XI класаў недастаткова добра засвоілі моўны матэрыял, у якім адлюстравана спецыфіка беларускай мовы, яе адрозненні ад рускай мовы, г. зн. разам са звужэннем сферы выкарыстання нашай роднай мовы бяднее беларускамоўная маўленчая практыка вучняў.

Не менш значнай, на наш погляд, з’яўляецца прычына, звязаная з меркаваннем некаторых настаўнікаў, быццам да экзаменацыйнага дыктанта трэба рыхтаваць толькі праз напісанне дыктантаў, аналіз у прапанаваных Міністэрствам адукацыі тэкстах арфаграм і пунктаграм і нават завучванне пэўных урыўкаў на памяць. У выніку адзнака на экзамене высокая, але ўзровень ведаў па прадмеце, дасведчанасці – наўрад ці. У выніку не задзейнічаны такія рэзервы, як навукова-практычная дзейнасць, алімпіядны рух, творчыя конкурсы і іншае, што, выбранае з улікам індыўідуальных інтарэсаў, здольнасцяў дзіцяці, безумоўна, адыгрывае істотную ролю і ў падрыхтоўцы да экзамену, і ў агульным яго развіцці, пашырэнні ведаў пра нашу краіну, выхаванні жадання зберагчы нацыянальную спадчыну. У гэтым выпадку экзамен рэальна стане сапраўдным этапам у станаўленні асобы кожнага вучня.

Мэтаі напісання дадзенага артыкула стала магчымасць апісання перспектыўнай сістэмы падрыхтоўкі дзевяцікласнікаў да выпускнога экзамену па беларускай мове, заснаванай на ўкараненні ў практыку дзейнасці настаўніка тэхналогіі індыўідуальнага падыходу.

Матэрыялам паслужыў трохгадовы вопыт аўтара артыкула па падрыхтоўцы вучняў гімназіі № 32 г. Мінска да дзяржаўнага іспыту.

Метадалагічную аснову вопыту складаюць асобасна-арыентаваны (стварэнне для кожнага дзіцяці сітуацыі поспеху, калі кожны вучань, нават слабы, упэўнены, што настаўнік зацікаўлены ў яго поспехах, заўважае любыя, нават самыя нязначныя, на першы погляд, перамогі, радуецца разам з ім), дзейнасны (арганізацыя навучання як дзейнасці), сістэмны (адпаведнасць мэт, зместу, форм, метадаў і сродкаў адукацыйнай дзейнасці на розных этапах і ў розных умовах ажыццяўлення навучання) і аксіялагічны (каштоўнасцае ўспрыманне старшакласнікамі экзамену як важнага этапа ва ўласным духоўным станаўленні) падыходы.

Абмеркаванне вынікаў адбылося на педагагічным савеце “Сучасны ўрок як неабходны фактар адукацыі ў кантэксце “Кодэкса аб адукацыі Рэспублікі Беларусь” (студзень 2012).

Тэхналогія індыўідуальнага падыходу – гэта арганізацыя адукацыйнага працэсу з улікам індыўідуальных асаблівасцяў вучняў. Яна скіравана на пераадоленне супярэчнасцяў паміж узроўнем вучэбных дасягненняў, якія задаюць праграмы, і рэальнымі магчымасцямі дзяцей. Агульнавядома, што пры выкананні задання з аднолькавай ступенню складанасці (у прыватнасці, пры напісанні дыктанта) здольны і менш здольны вучні могуць дабіцца высокага выніку толькі пры розных затратах часу і намаганняў. Таму асабліва важна бачыць перспектывы развіцця дзіцяці і перспектывы работы з ім.

Індыўідуальны падыход уключае ў сябе наступныя этапы рэалізацыі, цесна

звязаныя паміж сабой, што ўтвараюць цыкл, які перыядычна паўтараецца на новым узроўні:

- a) псіхалага-педагагічнае вывучэнне старшакласнікаў;
- b) пастаноўка бліжэйшых педэагагічных задач;
- c) выбар і прымяненне найбольш эфектыўных метадаў і сродкаў работы;
- d) фіксацыя і аналіз атрыманых вынікаў;
- e) пастаноўка новых педэагагічных задач.

Псіхалагічнае даследаванне старшакласнікаў праводзіць педагог-псіхалаг гімназіі два разы за навучальны год – у яго пачатку і на заканчэнні, перад экзаменам. Калі ў канцы года найперш вывучаецца ўзровень трывожлівасці дзяцей, улік якога важны пры правядзенні дзяржаўных іспытаў, то на пачатку года больш актуальныя іншыя аспекты: вывучэнне індывідуальных асаблівасцяў вучняў (вызначэнне тыпу тэмпераменту па методыцы Д.Кейсі, дыягностыка ўзроўню школьнай трывожлівасці Філіпса); вывучэнне інтэлектуальных здольнасцяў вучняў (тэст “Намалой чалавека” Гудзінаф-Харыс, тэст “Інтэлектуальная лабільнасць”); вывучэнне камунікатыўных навыкаў вучняў (методыка дыягностыкі міжасобасных адносін Т.Ліры, Г.Лефорта, Р.Сазека); аналіз прафарыэтаваных запытаў вучняў (“Апытальнік прафесійных пераваг” (АПП)).

З атрыманымі дадзенымі, іх тлумачэннем і рэкамендацыямі па наладжванні педэагагічнага дыялогу настаўнік можа пазнаёміцца ў кабінёце педагога-псіхалага. Акрэслены комплексы метадык дазваляе больш глыбока даведацца пра жыццёвыя прыярытэты, інтарэсы і схільнасці дзяцей, іх погляд на будучую прафесію, г.зн. любімы занятак, а таксама выдзеліць групы рызыкі пры падрыхтоўцы да экзамену.

Тым не менш і сам настаўнік павінен праводзіць вывучэнне дзевяцікласнікаў. Гутаркі з бацькамі (устаанаўленне ўмоў сямейнага выхавання), сябрамі (асэнсаванне адносін дзяцей паміж сабой унутры класнага калектыву), калегамі (высвятленне асаблівасцяў навучальных інтарэсаў гімназістаў) хоць і маюць адносна-аб’ектыўны характар, але з’яўляюцца каштоўнай крыніцай для стварэння ўласнага псіхалага-педэагагічнага партрэта дзяцей, якім неабходна будзе здаць экзамен па беларускай мове.

Умовай паспяховай рэалізацыі індывідуальнага падыходу пры падрыхтоўцы дзевяцікласнікаў да экзамену з’яўляецца дыферэнцыяцыя, раздзяленне ўсяго класа на групы ў адпаведнасці з: псіхалага-педэагагічнымі асаблівасцямі; узроўнем вучэбных дасягненняў; схільнасцю да пэўных відаў навучальнай дзейнасці па беларускай мове. Гэтыя групы наступныя: базавая (ключавое слова “засваенне”); даследчая (ключавое слова “даследаванне”); творчая (ключавое слова “творчасць”).

Неаспрэчным фактам з’яўляецца розная ступень падрыхтаванасці вучняў. Адзін прапусціў урокі па хваробе, другі быў няўважлівы, трэці не зразумеў тлумачэння настаўніка, а чацвёрты марыць стаць фізікам ці біёлагам. Здольнасці дзяцей да засваення беларускай мовы таксама розныя. Разам з тым у адным класе можна выдзеліць групу вучняў (намі яна названа базавай), якая адлюстроўвае сярэдні ўзровень навучальных дасягненняў класнага калектыву (у асноўным такія вучні маюць адзінкі ад 1 да 6 балаў). Менавіта на яе скіравана асноўная падрыхтоўчая да экзамену дзейнасць настаўніка.

Пры планаванні ўрока мэтазгодна выдзяляць асноўны (для ўсіх вучняў) і варыятыўны (для розных груп і асобных вучняў) матэрыял. Па меры пераходу гімназіста на больш высокія ўзроўні варыятыўны матэрыял і яго функцыі мяняюцца: ён можа быць дадатковым, дапаможным ці прамежковым.

На этапе засваення ведаў індывідуалізацыя навучання заключаецца ў паказе ўзору, алгарытма дзеяння, разгорнутым тлумачэнні, пасля чаго вучні выконваюць

заданні часткова ці поўнасю самастойна. Неабходна адзначыць, што дыдактычны матэрыял у асноўным выбіраецца з тэкстаў, змешчаных у зборніках экзаменацыйных матэрыялаў па беларускай мове (узровень агульнай базавай адукацыі) таго ці іншага навучальнага года.

Настаўніку неабходна раней прадбачыць цяжасці, якія могуць узнікнуць у вучняў, і рэкамендаваць шляхі іх пераадолення: выкарыстаць апорны канспект па пэўнай тэме, прачытаць раней вывучанае правіла ў падручніку, звярнуцца да даведачнай літаратуры і інш.

Магчыма падзяліць асобныя заданні на невялікія задачы, этапы. Пры гэтым кожная наступная задача становіцца пасільнай для вучняў, калі выканана папярэдняя. Напрыклад, на этапе замацавання ведаў па тэме “Знакі прыпынку ў складаназлучаных сказах” вучням можна прапанаваць наступныя заданні: адшукаць у зборніку экзаменацыйных матэрыялаў складаназлучаныя сказы, паміж часткамі якіх пастаўлена коска; ускладніць дадзеныя сказы адасобленымі членамі сказа, змяніўшы коску паміж часткамі на кропку з коскай; выпісаць са зборніка сказы, паміж часткамі якіх пастаўлены кропка з коскай; графічна растлумачыць прычыну яе пастаўкі.

Пры арганізацыі паўтарэння па тэме “Правапіс прыставак на зычны” магчыма звярнуцца да аналізу тэксту “Бацькоўскія клопаты” (зборнік экзаменацыйных матэрыялаў за 2009 год): выдзеліце прыстаўкі ў словах “спяшаючыся”, “адразу”, “падлятаць”, “расхрыстаны”, “разяўляць”, “змагчыся”; графічна растлумачце правапіс прыставак у гэтых словах; складзіце алгарытм праверкі правапісу прыставак у адзначаных лексемах.

Такія, рознага ўзроўню складанасці, заданні дазваляюць больш слабым вучням актыўна ўключацца ў калектыўную работу класа. Тады, калі рэальныя навучальныя магчымасці асобных вучняў вышэйшыя за сярэдні ўзровень патрабаванняў, якія прад’яўляюцца да большасці, настаўнік можа ўскладніць індывідуальныя заданні.

Змест, ступень складанасці практыкаванняў вызначаюць формы і спосабы іх выканання, арганізацыю работы ў класе: фронтальную, групавую ці індывідуальную. Фронтальная форма работы стварае магчымасці для ўзаемаабмену, узаемаабагачэння, эмацыянальнага дыялогу і тым самым актывізуе дзейнасць кожнага вучня. Пры групавой рабоце паміж настаўнікамі і вучнем узнікаюць больш блізкія кантакты і ствараюцца ўмовы для праяўлення эмоцый, развіцця інтарэсаў, аказання дапамогі кожнаму вучню. Навучальныя заданні выконваюцца вучнямі ў межах пэўнай тэмы, але этапы работы, спосабы дзеяння, меры дапамогі розныя. Індывідуальная работа дазваляе максімальна дыферэнцаваць змест, ступень складанасці практыкаванняў, стварае спрыяльныя ўмовы для фарміравання індывідуальнага стылю дзейнасці. Для арганізацыі індывідуальнай работы вучняў выкарыстоўваюцца карткі-заданні, сшыткі на друкаванай аснове, якія дазваляюць пры меншай траце часу павялічыць аб’ём самастойнай работы, даклады, паведамленні на лінгвістычныя тэмы і інш. Спалучэнне гэтых форм, узаемапераходы з адной у другую садзейнічаюць пераходу вучняў на больш высокія ўзроўні навучальнай дзейнасці.

На этапе замацавання ведаў класу прапановіцца агульнае заданне, даступнае для ўсіх, затым даюцца заданні, дыферэнцаваныя па ступені складанасці. Падбор індывідуалізаваных заданняў складаны. Калі вучні будуць выконваць толькі нескладаныя (на 1-2 узроўні), то гэта паглыбіць прабелы ў ведах. Такіх вучняў неабходна спачатку ўключыць у пасільную для іх дзейнасць, а затым паступова ўскладняць заданні.

Для дзяцей, у якіх развіта зрокавая памяць, настаўнік рыхтуе дадатковы наглядны матэрыял; вучняў з развітай маторнай памяццю часцей выклікае да дошкі

для запісу тэрмінаў, складання схем сказаў, пабудовы алгарытмаў і інш. Для моцных вучняў неабходна арганізаваць самастойную работу замест падрабязнага інструктажу (праводзіцца для больш слабых). Цікавасці да навучання спрыяе самастойная пошукавая, творчая работа, прымяненне ведаў у новай сітуацыі, выкарыстанне дыдактычных матэрыялаў пра цікавыя для старшакласнікаў галіны ведаў (тэксты “Дойлідства беларускіх гарадоў”, “Жалезны кінжал”, “Слуцкія паясы”, “Надзька-варатар”, “Васькава мара” і іншыя са зборніка экзаменацыйных матэрыялаў за 2011 год).

У якасці кампанентаў індывідуальнага падыходу выступаюць кантроль і самакантроль. Пры самакантролі вучань асэнсоўвае мэты дзейнасці і той узор, з якім параўноўвае сваю работу. Педагог каменціруе ўзор дзеяння, пробнае яго выкананне. Навыкі самакантролю ў вучняў павінны развівацца настаўнікам яшчэ ў папярэднія класы.

Асаблівую ролю пры падрыхтоўцы дзевяцікласнікаў да экзамену адыгрывае іх падрыхтоўка да інтэлектуальных конкурсаў, у тым ліку да алімпіяд і навукова-практычных канферэнцый. Настаўнік выбірае невялікую частку найбольш падрыхтаваных па прадмеце вучняў, якія маюць высокую матывацыю да навучання. Дадзеную дзейнасць магчыма ажыццявіць у рамках вучнёўскіх самапраектаў “Конкурс”, “Алімпіяды”, “Першыя крокі ў навуку”.

Развіццю асобаснай сферы дзяцей спрыяе іх удзел у творчых конкурсах, выступленнях у якасці акцёра, мастака (ілюстрацыі да літаратурных твораў), паэта або пісьменніка.

У якасці **заклучэння** неабходна адзначыць, што выкарыстанне тэхналогіі індывідуальнага падыходу пры падрыхтоўцы дзевяцікласнікаў да экзамену па беларускай мове неабходна разглядаць як педагагічную сістэму, якая характарызуецца пераемнасцю (паміж да- і экзаменацыйнымі перыядамі навучальнага года) і комплекснасцю (спалучаюцца розныя віды і метады навучальнай дзейнасці).

Д.О. Половцев

ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»
(РБ, Витебск)

ТЕСТИРОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ

В последнее время в методике преподавания иностранных языков значительно возрос интерес как к тестам, определяющим уровень сформированности коммуникативной компетенции, так и к тестам, проверяющим владение обучаемыми языковым материалом и отдельными речевыми навыками и умениями. Остановимся на отдельных вопросах тестирования навыков и умений в процессе восприятия иноязычной речи на слух (аудировании) выпускников средних школ.

К языковым аудиотестам относят тестирование восприятия звуковой системы языка, тестирование усвоения лексических и грамматических явлений, содержащихся в аудиоинформации.

Одной из важнейших задач начального этапа обучения иностранному языку является развитие способности правильно ассоциировать слышимые звуки изучаемого языка с соответствующими им значениями.

Первый шаг в решении данной задачи, осуществляемый уже на самых пер-

вых этапах, – добиться того, чтобы обучаемые могли различать звуковую систему изучаемого иностранного языка среди звуковых систем других языков. С этой целью предъявляются тестовые задания, состоящие из последовательно произносимых нескольких фраз на 5-6 языках. Услышав фразы на изучаемом иностранном языке, обучаемые ставят соответствующий значок в своих контрольных листах.

Очень важно, чтобы обучаемые научились различать звуки иностранного и родного языков. Это относится, прежде всего, к тем звукам, которые представляют трудность для изучающих данный язык – звуки, не имеющие аналога в родном языке, и особенно звуки, несколько отличающиеся от соответствующих звуков родного языка. Для развития данного навыка успешно используются альтернативные тестовые задания или же задания множественного выбора, в которых предъявлены изолированные звуки обоих языков или же слова, содержащие сопоставляемые звуки.

Звуковая система языка включает в себя также интонацию. Тестовые задания для проверки навыка правильно воспринимать интонацию могут использоваться для проверки восприятия интонации и понимания значения воспринимаемой информации.

Большие возможности для тестирования лексического материала аудиотекста заключены в различного рода предметных и сюжетных картинках, выступающих в роли средства контроля правильности семантизации услышанного. Подобные тестовые задания могут варьироваться от самых простых до весьма сложных по форме, структуре и средствам зрительной наглядности. Варианты ответов могут предъявляться и в вербальной форме. Используя тестовые задания с выборочными ответами в зрительном предъявлении, следует иметь в виду, что они должны быть краткими, простыми в лексико-грамматическом отношении. Обучаемым следует давать достаточно времени, чтобы они успели прочитать ответы, однако отведенное время не должно быть избыточным. По мнению американского тестолога Д. Хериса, «для прочтения вариантов ответов и нахождения правильного ответа достаточно дать испытуемым до 12 секунд» [цит. по: 1, с. 244].

Следующую группу тестовых заданий для контроля словаря аудиотекста составляют такие, в которых выборочные ответы предъявляются в речевом образце. Наиболее часто подобные задания включают в себя краткие диалоги. Обучаемые должны определить, например, где может состояться данный диалог. По своему характеру такие тестовые задания уже приближаются к тестам для контроля понимания услышанного, однако, если целью тестирования является проверка усвоения словаря, то тестируемое слово просто дается в обычном контексте. Задачей является понимание не только тестируемых слов, но и более широкого контекста.

В условиях обучения иностранному языку, грамматика аудиоинформации и чтения должны совпадать, однако на практике это вряд ли достижимо, если не ставится специальная задача по формированию навыков аудирования.

Отмеченная тенденция прослеживается и при анализе различных тестов для контроля грамматического материала аудиотекстов, который охватывает меньшее число грамматических явлений, нежели тестовые задания для контроля грамматических явлений в текстах для чтения. Что касается механизмов грамматических навыков чтения и аудирования, то различие состоит лишь в форме восприятия – зрительной или слуховой. В остальном они включают идентичные действия – опознание словоформы, словосочетания, структуры предложения, осмысление и понимание грамматического содержания фразы. Варианты ответов в тестовых заданиях для контроля усвоения грамматики могут предъявляться с использованием зрительной наглядности – в виде картинок, одну из которых обучаемый должен идентифицировать со звуковой фразой – основой тестового задания. При этом

картинки выбираются таким образом, чтобы они соответствовали именно структурным элементам языка. Как показывает практика, в ряде случаев несложно выразить в виде рисунков особенности видовременных форм глагола, степеней сравнения прилагательных, числительных и т.д.

В то время как тестирование усвоения звуковой системы языка, его лексики и грамматики выявляет языковую компетенцию обучаемых, тестирование понимания воспринятого на слух – коммуникативную компетенцию, то есть умение обучаемых анализировать серию действий и операций одной из сторон акта коммуникации с целью смыслового восприятия звучащей речи в диалогической или монологической форме.

Тестирование коммуникативной компетенции осуществляется на большем речевом контексте, нежели тестирование языковой компетенции. Чаще всего ставится задача определить общий смысл сообщения, иногда выясняется и понимание деталей. В силу того, что наша речь в письменной и устной формах характеризуется избыточностью, в сообщение может быть включено небольшое число незнакомых слов, значение которых выводимо по контексту.

При составлении вопросов и выборочных ответов к текстам для аудирования особое внимание уделяется их редакции: они должны легко восприниматься и не вызывать дополнительных трудностей. В отличие от тестовых заданий для проверки понимания читаемого, при выполнении которых испытуемые могут еще раз вернуться к вариантам ответов, тестовые задания для контроля аудирования, в силу своей развернутости во времени, не дают тестируемым такой возможности. Поэтому вопросы и выборочные ответы на них должны быть лаконичны, просты и однозначны. Уже на начальном этапе обучения понимание воспринятого на слух может проверяться на уровне отдельных предложений или связного текста.

Для тестирования понимания услышанного могут использоваться карты, планы и т.д. Подобные тестовые задания и географические карты часто применяются для контроля понимания страноведческого материала (сообщение о географическом положении страны изучаемого языка с опорой на географическую карту этой страны, сообщение о достопримечательностях столицы страны изучаемого языка с опорой на план этого города и т.п.). Они могут использоваться и для контроля понимания соответствующей информации о родной стране обучаемых. В зарубежных пособиях по тестированию в качестве средства тестового контроля аудирования часто рассматривается диктант [2, р. 37].

В последнее время проводятся исследования с целью выяснения возможностей использования для контроля понимания речи на слух так называемой тестовой методики дополнения, то есть применения текста, в котором с определенным интервалом опускаются слова. Обучаемые, руководствуясь общим содержанием текста, микроконтекстом и его грамматической формой, должны вставить пропущенное слово.

Клоуз-процедура была разработана американским ученым У.Л. Тейлором для определения того, насколько этот текст интересен для читателя. Клоуз-тест может являться эффективным средством проверки понимания иноязычной речи на слух. Он представляет собой звучащую речь (в монологической или диалогической форме), предъявляемую в нормальном темпе при наличии «естественных помех», роль которых выполняют пропущенные слова. Психологическим содержанием деятельности обучаемых в процессе его выполнения является прогнозирование на основе использования избыточных элементов сообщения, концептуальной и лингвистической догадки. Данная форма применяется двояко: с фиксированным пропуском слов (каждое n-е слово) и нефиксированным, когда опуска-

ются только, например, служебные слова.

Тест для оценки умения понимать иноязычную речь на слух имеет целью определить степень владения обучаемым способностью понять общее содержание устно-речевого текста и его детали, его тему, жанр, замысел автора; понять наиболее важную информацию или мысли, изложенные в тексте; определить выражаемые в тексте тон, отношение.

В процессе выполнения теста учащиеся должны продемонстрировать следующие умения: понять основное содержание аудируемого текста; определить основные или дополнительные факты или детали; найти специфическую информацию; классифицировать информацию или группировать факты; дифференцировать полученную информацию по различным признакам; внести коррективы в информацию.

В целом же, тестирование выпускников не является самоцелью. Оно предполагает установления соответствия всего процесса обучения иностранным языкам государственному образовательному стандарту. Говоря о проверке понимания иноязычной речи на слух, необходимо еще раз подчеркнуть, что при этом проверяется не только подготовленность к усвоению определенного содержания и языкового материала, но и сформированность механизмов рецептивного плана, наличия достаточного опыта аудирования. Суммируя сказанное выше, следует подчеркнуть, что объекты контроля носят комплексный характер и для того, чтобы получить достаточно полную картину овладения тем или иным видом иноязычной речевой деятельности, желательно сочетать выполнение акта речевого взаимодействия в условиях, приближенных к реальному общению, с выполнением разнообразных тестов, обеспечивающих полноту и разносторонность умения.

Список литературы

1. Рапопорт, И.А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе / И.А. Рапопорт, Г. Сельг, И. Соттер. – Таллинн: Валгус, 1987. – 327 с.
2. Penny, U. Teaching Listening Comprehension / U. Penny. – Cambridge Univ. Press, 1992. – 193 p.

Ю.С. Сусед-Виличинская
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

КОНТУРЫ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «БЕЛОРУССКАЯ ХАТКА»

Актуальность исследования. 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.

Целью данного исследования является разработка концептуальных оснований музыкально-педагогического проекта «Белорусская хатка».

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных по педагогическому проектированию (Колесникова И. А., Масюкова Н.А., Пальчевский Б.В., Щедровицкий Г.П.) и этнографии (Варфаломеева Т.Б., Котович О.В., Крук И.И., Скоробогатченко А.Г.). Использовались следующие методы исследования: анализ, аналогия, индукция, моделирование и прогнозирование.

Результаты и их обсуждение. Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования, выявляется структура проектируемого объекта, определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов, уточняются цели и формулируются задачи проектирования, выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности.

Концептуализация связана с необходимостью формирования системно-целостного представления о природе объекта проектирования и тенденциях его развития. Она помогает в более четком обозначении проектного замысла, в поддержании высокого уровня проектной активности за счет разворачивания и языкового опредмечивания этого замысла, подготовки его публичного представления (социализации) [1, с.67-68].

Этап фиксации проблемы включает две позиции: практикующего учителя³ и преподавателя ВУЗа.

С позиции учителя музыки общеобразовательной школы был проведён анализ учебной программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения «Музыка. I-IV классы», что позволило выявить противоречие, связанное с изучением белорусской музыкальной культуры в начальной школе. Например, цель урока №7 («Белорусские музыкальные инструменты»⁴) сформулирована следующим образом: обобщить представления учащихся о белорусских народных инструментах. Соответственно цели определены задачи урока: актуализация представлений о тембровых характеристиках белорусских народных инструментов; совершенствование умений наблюдать за тембровым развитием музыки, характеризовать различными способами тембры народных инструментов; формирование умений элементарной инструментовки с использованием знакомых инструментов; совершенствование умений выразительного инструментального музицирования [2].

Однако слабая оснащённость общеобразовательных учреждений белорусскими народными инструментами не предполагает качественной реализации двух последних задач. Более того, знакомство с народным творчеством (музыкальным, танцевальным, декоративно-прикладным и т.д.) в аудио (видео) – записи, с помощью учебников и художественной литературы либо в краеведческом музее или Доме народного творчества не носит систематический характер и однообразно для восприятия младших школьников.

Позиция преподавателя ВУЗа направлена на анализ изучения студентами дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование». Недостаточная разработанность данной дисциплины позволяет рассматривать создание и реализацию каждого музыкально-педагогического проекта, как учебное пособие.

Таким образом, выявленное противоречие между учебной программой, ме-

³ Стаж работы автора статьи в общеобразовательных школах Витебского района и ГУО «Гимназия №1 г.Витебска» (учитель музыки) – 25 лет.

⁴ I полугодие IV класс («Музыка моего народа»).

тодическим обеспечением учебного процесса и его формами в общеобразовательной школе определили проблему: отсутствие эффективного инструментария для знакомства с определёнными областями белорусской народной культуры в минимальные сроки (в учебно-воспитательном процессе ГУО).

Решение данной проблемы позволило сформулировать цель: познакомить учащихся с белорусской народной культурой, используя различные формы проектной деятельности в рамках дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование». Продукт деятельности (проектируемый объект): музыкально-педагогический проект «Белорусская хатка».

Задачи:

- проанализировать авторский архив фотографий (по материалам краеведческих музеев городов Полоцк, Орша, Городок, Браслав, Глубокое, Могилёв) в контексте созданного рабочего кабинета «Белорусская хатка», дополнить недостающий ряд фотографий;
- организовать творческую группу музыкантов-иллюстраторов, разработав сценарий представления музыкально-шумовых инструментов;
- создать фольклорный вокальный коллектив «Вясёлка» и обеспечить условия для его концертной деятельности;
- разработать сценический фольклорный костюм для участников коллектива;
- определить возможности для реставрации батлейки и изготовления новых кукол;
- подготовить презентацию рабочего кабинета «Белорусская хатка».

Смысловое ядро замысла музыкально-педагогического проекта «Белорусская хатка» составляют теоретические положения (музыкально-педагогическое проектирование, ознакомительно-ориентировочный (информационный) проект, белорусская народная культура) и принципы, конкретизирующие личностно-деятельностный подход как избранное основание (позапная смена норм отбора содержания образования, игромоделирование, комплексная диалогизация). Структура продукта деятельности (проектируемого объекта) рассмотрена в таблице 1.

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- Концептуальные основания музыкально-педагогического проекта «Белорусская хатка» выступают как замысел преобразований.
- Его определяющими условиями являются цель деятельности (познакомить учащихся с белорусской народной культурой, используя различные формы проектной деятельности) и продукт деятельности (музыкально-педагогический проект «Белорусская хатка»).
- Смысловое ядро замысла составляют теоретические положения и принципы, конкретизирующие личностно-деятельностный подход как избранное основание.

Список литературы

1. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб.пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
2. Примерное календарно-тематическое планирование по музыке I-IV кл. // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. — №3. — 2011. — С. 3-12.

СТРУКТУРА ПРОДУКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПРОЕКТИРУЕМОГО ОБЪЕКТА)

№	Источники	Обработка информации	Результаты	Презентация результатов
1.	научно-методическая литература: • Аляхновіч, А.М. і інш. Беларускі музычны фальклор / А.М.Аляхновіч, М.В.Рахчэў, У.Д.Каструлёў. – Мн.: Універсітэцкае, 1996. – 335 с. • Скарабагатчанка, А.Р. Беларускія народныя музычныя інструменты XX стагоддзя: Вучэб. дапам. / Альбіна Скарабагатчанка. – Мн.: Бел. навука, 2001. – 398 с. фотографии (личный архив, материалы Интернета)	программа ProShow Producer	мультимедийная презентация «Белорусские музыкально-шумовые инструменты»	информационно-игровой проект «Беларуская хатка»: • 27.03.2012, ПФ УО «ВГУ им.П.М.Машерова»; информация предоставлена в газету «Мы і час» №7(179) от 17.04.2012; • 23.12.2012, ГУО «Гимназия №2 г.Витебска» • ГУДОВ «ВО ИРО» курсы повышения квалификации учителей начальной школы
2.	научно-методическая литература: • Традиційная мастацкая культура беларусаў. У 6 т. Т.2. Віцебскае Падзвінне / Т.Б.Варфаламеева, А.М.Боганева, М.А.Козенка і інш.; Складальнік Т.Б.Варфаламеева. – Мн.: Бел. навука, 2004. – 910 с.	организация фольклорного вокального коллектива «Вясёлка» (вокальная и инструментальная группы), создание фонограммы (+)	бел. нар. песня «Ох, я малада», прыпеўкі-скокі «А ў барына на дварі» (дер.Веречье Городокского района), “Урачыстая прывітальная” Муз. Ю.Сусед-Виличинской, сл.Г.Главацкой	• концерт в ГУО «СШ №45», 27.04.12 • концертная программа “ФОИГ приглашает друзей” в УО «ВГУ им.П.М.Машерова» (гл.корпус), 27.04.12 • концерт-презентация «С любовью к Витебщине» в УО «ВГУ им.П.М.Машерова» (гл.корпус), 16.05.12 •

3.	научно-методическая литература: Традыцыйная мастацкая культура беларусаў. У 6 т. Т.2. Віцебскае Падзвінне / Т.Б.Варфаламеева, А.М.Боганева, М.А.Козенка і інш.; Складальнік Т.Б.Варфаламеева. – Мн.: Бел. навука, 2004. – 910 с.	программа Microsoft Office PowerPoint	мультимедийная пре- зентация «Белорусский национальный костюм»	Информация: • ГУДОВ «ВО ИРО» курсы по- вышения квалификации учите- лей начальной школы • УО «ВГМУ им. И.И.Соллертинского», круглый стол для учащихся III-IV кур- сов, специальность «Хоровое дирижирование»
4.	научно-методическая литература: Барышаў Г.І., Саннікаў А. К. Беларускі народны тэатр батлейка. Мн., 1962; интернет-ресурсы: http://batleyka.inst.by/ ; http://byelorussia-theater.ru/ . http://be.wikipedia.org/wiki/Батлейка	контрольная работа (II курс, специальность «Музыкальное искус- ство», заочная форма обучения); курсовая ра- бота (IV курс, специаль- ность «Изобразительное искусство. Черчение. Технология»)	спектакль «Беларускія народныя казкі і паданні»	январь 2013 года

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ПРОЕКЦИОННОГО ЧЕРЧЕНИЯ

Введение

В процессе выполнения чертежей тесно взаимодействуют приемы наблюдения и анализа пространственных свойств изображаемых предметов с преобразованием образов, осуществляемым зрительной системой. Поэтому выявление рациональных приемов выполнения и чтения чертежей имеет существенное значение для развития пространственного мышления и правильной учебной графической деятельности обучающихся.

Анализ литературы [1-3] показал, что среди методистов и психологов нет единого мнения относительно принципов зрительного восприятия натуры при выполнении чертежа в системе прямоугольных проекций. Неоднозначность связана с ответом на вопрос о том, следует ли в процессе обучения основам проектирования считать предмет (натуру) зафиксированным в определенном положении в пространстве или необходимо «манипулировать» (поворачивать, вращать) его с тем, чтобы легче было представить проекции.

Для определения наиболее эффективной методики ортогонального проектирования для развития пространственного воображения учащихся был проведен педагогический эксперимент, результаты которого рассмотрены ниже.

Методика эксперимента

Эксперимент включал выполнение учащимися практических упражнений, графических и контрольных работ в рамках программы разделов «Проекционное черчение» и «Машиностроительное черчение» курса «Основы инженерной графики».

Для эксперимента были выбраны 3 учебные группы по 26 человек в каждой с практически равной общей подготовкой по учебным предметам. Каждая из выбранных групп получала задание на выполнение графических работ с использованием одного из 3-х разных приемов наблюдения за натурой.

Учащиеся первой группы получали установку на возможность поворачивать модели (детали) и располагать их соответственно выполняемому в данный момент виду (в дальнейшем - *прием манипулирования*).

Учащимся второй группы было разрешено рассматривать модель с той стороны, которая соответствовала данному виду (в дальнейшем - *прием рассматривания предмета*). При этом они могли вставать, заходить сбоку, нагибаться и заглядывать со стороны или сверху, но не имели права брать модель в руки или производить с ней какие-нибудь действия.

Учащимся третьей группы после предварительного изучения предмета разрешались только мысленные действия по представлению проекций (в дальнейшем - *прием мысленных действий*). Они не могли осуществлять какие-либо манипуляции предметом в процессе выполнения чертежа или рассматривать натуру с разных сторон при вычерчивании соответствующего вида. Учащиеся были ориентированы на то, чтобы оперировать мысленными представлениями предмета в проекциях на основе предварительного изучения его формы.

Перед началом работ по выполнению чертежей всем учащимся предлагалось

внимательно рассмотреть форму моделей (деталей), поворачивая их как угодно. Время на рассмотрение модели до начала работы не ограничивалось и обращалось особое внимание на необходимость тщательного изучения формы модели (детали) перед выполнением ее чертежа. Пояснялся порядок выполнения чертежа моделей (деталей) и указывался главный вид.

Результаты наблюдения и контроля

Учащиеся **первой группы**, использовавшие в процессе работы *прием манипулирования*, получив задание, как правило, сразу начинали чертить, не рассматривая модель предварительно, хотя об этом им постоянно напоминали. Некоторые из них постоянно держали модель в руке, часто поднимали ее на уровень глаз при выполнении главного вида. Работали они довольно быстро, совершенно не задумываясь. Общее впечатление было таково, что учащиеся стараются зарисовать только то, что видят, повернуть модель в новое положение и опять приступить к срисовыванию. Закончив работу, сдавали чертеж и модель сразу, без проверки правильности выполнения задания (*потеря интереса*).

Учащиеся **второй группы**, ориентированные на *прием рассматривания предмета с разных сторон*, осматривали модель перед началом работы, но не очень долго. Они поворачивали модель в руках, иногда поднимали на уровень глаз, но делали это без особого внимания, как бы только для того, чтобы получить общее представление о предмете. Некоторые учащиеся, несмотря на неоднократные предупреждения, начинали работу без предварительного изучения формы модели. При выполнении главного вида во многих случаях учащиеся нагибались так, чтобы модель оказалась на уровне глаз. Особенно интересно вели себя учащиеся при выполнении вида слева. Одни из них часто смотрели на модель слева, иногда подолгу, а некоторые при этом держали голову в очень неудобном положении и срисовывали то, что видели. После окончания работы некоторые брали модель в руки, поворачивали и рассматривали ее со всех сторон.

Учащиеся **третьей группы**, получившие указание применять *прием мысленных действий*, значительно внимательнее относились к осмотру модели перед выполнением ее чертежа. Только некоторые из них приступали к работе без достаточного изучения формы модели. При выполнении главного вида никто из учащихся не делал попыток нагнуться или взять модель в руки. При выполнении двух других видов учащиеся напряженно думали (*творческий поиск; активная мыслительная деятельность, развивающая пространственное мышление*), смотря на модель, затем переводили взгляд с модели на чертеж (*анализ*), сопоставляли и опять задумывались. Некоторые, посмотрев на модель, устремляли потом взгляд перед собой или в сторону, прищуривали глаза, как бы стараясь себе что-то мысленно представить (*воспроизведение в воображении, мысленная обрисовка в пространстве*). Большинство из них проводили линии медленно (*осознанно*), поглядывая на модель и сопоставляя их с уже выполненными изображениями (*контрольный анализ модели по изображениям*). В отдельных случаях учащиеся, посмотрев на модель, закрывали глаза и думали, шевеля при этом пальцами, или проводили ими в пространстве, как бы очерчивая контуры модели. В общем, работали они очень спокойно, внимательно, вдумчиво и, в большинстве случаев, уверенно и неторопливо (*развитие уверенности*). Следует отметить также и то, что учащиеся именно этой группы просили по окончании работы разрешения осмотреть модель (*интерес*).

Следует отметить, что в начале эксперимента, в рамках раздела «Проекционное черчение», при выполнении графических работ учащиеся третьей группы работали несколько медленнее. Затем темп их работы повышался, и фактически

расход времени на каждое задание в первой и третьей группах практически сравнялся. При выполнении контрольной работы отставание уже не имело места, и учащиеся третьей группы выполнили работу даже быстрее.

Наибольшее различие в результатах экспериментальной работы 3-х учебных групп касалось числа допущенных существенных ошибок, к которым были отнесены следующие:

- неправильное выполнение видов, а именно выполнение вида не с нужной стороны,
- неправильное взаимное расположение видов,
- сочетание разных видов на одном изображении,
- сочетание в одном изображении приемов, принятых при выполнении чертежей и рисунков, т. е. включение элементов с перспективными искажениями.

Наибольшее количество существенных ошибок было допущено учащимися первой группы, применявшими в своей работе «прием манипулирования», а наименьшее – учащимися третьей группы, использовавшими прием мысленных действий.

Положительным в работе учащихся первой группы по сравнению с другими группами было лишь меньшее количество ошибок, заключающихся в пропуске элементов деталей в изображении. Это обстоятельство может являться следствием применения повторного изучения учащимися формы предмета в процессе его изображения.

Результаты анализа графических и контрольной работы по разделу «Машиностроительное черчение» показали высокий уровень оценок (80-100% успешных оценок) за выполнение графических работ учащимися всех экспериментальных групп. Такое успешное выполнение графических заданий можно объяснить неограниченностью времени, возможностью консультирования у преподавателя и работы дома. Различия среди групп проявились при оценке результатов их контрольной работы. Учащиеся 1-ой группы показали существенно более низкие оценки (30% успешных оценок) за контрольную работу по сравнению с таковыми во второй и третьей группах (70% успешных оценок). Это можно объяснить тем, что выполнение рабочих чертежей деталей производилось по сборочному чертежу, т.е. в отсутствие детали или узла, и, тем самым, не допускало возможности срисовывания предмета в том или ином положении, а требовало напряженной работы мысли. Можно сделать вывод, что наличие постоянной наглядной опоры и является тем обстоятельством, которое оказывает тормозящее влияние на развитие пространственного воображения учащихся.

Приведенные данные показывают, что учащиеся первой группы, ориентированные на применение реального манипулирования предметом в процессе выполнения его изображений, плохо развивают способность решения пространственных задач. Срисовывание предмета в том или ином положении, соответствующем определенному виду относится к числу приемов, не требующих напряженной работы мысли в процессе выполнения чертежей. Поэтому учащиеся, применявшие данный прием, допускали наибольшее количество существенных ошибок и показали худшие результаты в решении задач, требующих пространственных представлений.

Однако из данного эксперимента не следует, что манипулирование натурой (предметом) должно быть абсолютно исключено из процесса обучения. Вполне возможно, что для отдельных слабоуспевающих учащихся с плохо развитым пространственным воображением повороты натуры могут принести определенную пользу.

Прием учебной деятельности, заключающийся в рассмотрении фиксированного объекта с разных сторон (вторая группа учащихся) оказался также не совсем удовлетворительным. В этом случае учащиеся затрачивали наибольшее время на выполнение графических работ и пропускали в изображениях элементы деталей в большем количестве, чем учащиеся двух других групп.

Лучшие результаты показали учащиеся третьей группы, работа которых в процессе экспериментального обучения строилась на основе приема «мысленных действий». С каждой новой работой они затрачивали меньше времени на ее выполнение и допустили наименьшее количество существенных ошибок. Прием мысленных действий способствовал воспитанию у учащихся более внимательного отношения к наблюдению объекта, осознанию необходимости изучения его формы и привитию им более рациональных приемов учебной деятельности. Уровень развития пространственных представлений у учащихся данной группы оказался наиболее высоким.

Заключение

Анализ результатов эксперимента дает основание полагать, что обучение прямоугольному проецированию должно быть связано с использованием приемов по наблюдению за предметом (натурой), требующих активной мыслительной деятельности. Это направляет мысли на представление проекций предмета и, как следствие, способствует развитию пространственного воображения учащихся. Наилучшие условия для развития пространственного воображения возникают при фиксированном положении натуры, в то время как приемы манипулирования предметом или рассмотрения его с разных сторон в процессе выполнения чертежа тормозят мыслительную деятельность учащихся.

Участие в проведении эксперимента заметно улучшало самооценку учащихся и увеличивало их мотивацию к проектированию. На занятиях был создан хороший микроклимат, дающий каждому учащемуся возможность проявить индивидуальные творческие способности.

Список литературы

1. Василенко Е. А. Методика обучения черчению. / Е. А. Василенко. – М.: «Просвещение», 1990. – 210 с.
2. Ботвинников А. Д. Обучения основам проецирования. / А. Д. Ботвинников. – М.: «Просвещение», 1997. – 248 с.
3. Ботвинников А. Д. Пути совершенствования методики обучения черчению / А. Д. Ботвинников. - М.: «Просвещение», 1983.

О.В. Шуляпова

ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева»
(РФ, Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД «МАКСИМУМ»: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

50-летию МордГПИ им. М.Е. Евсевьева посвящается...

Социально-культурные изменения современного общества свидетельствуют о необходимости подготовки инициативных, творчески активных молодых людей, обладающих высокой профессиональной и личностной культурой, ориентированных на социально-значимый успех и позитивную самореализацию во всех

сферах жизнедеятельности общества, способных адаптироваться к окружающему миру и творчески его преобразовывать.

Социальный заказ общества, определенный Законом Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктриной образования до 2025 года», Федеральным законом «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», Постановлением Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Молодежь России»», ориентирует на воспитание молодежи, способной к новаторству, творчеству, владеющей организаторскими навыками и лидерскими способностями.

В данной связи возрастающее значение в социализации молодежи приобретает социально-культурная деятельность, которая представляет собой деятельность по распространению и освоению значимых культурных ценностей, в процессе которой удовлетворяются и развиваются духовные интересы молодежи, направленные на изменение себя и окружающей среды. Одним из социально-культурных институтов является студенческий педагогический отряд.

Пономарева А.В. студенческий педагогический отряд определяет как: «Добровольное, самоуправляемое формирование студентов высших и средних учебных заведений, объединяющихся на основе интереса к социально-культурной деятельности, с целью осуществления социально-педагогических инициатив среди детей и молодежи [1, с. 6].

Социально-культурная деятельность студенческого педагогического отряда строится на принципах добровольности, свободного выбора, что представляет собой широкие возможности для самореализации, проявления инициативы, развития лидерских качеств. В результате происходит становление социальной позиции в педагогическом отряде, где, участвуя в разнообразных проектах, студенты получают удовлетворение от осуществляемой деятельности, что приводит к развитию социальной успешности молодежи.

Развитие личности в социально-культурной деятельности студенческого педагогического отряда является актуальной проблемой в теории и практике педагогических исследований. Анализ исследований показал, что в современной социально-культурной ситуации Российского общества большое внимание уделяется осмыслению проблемы развития социальной успешности молодежи, но недостаточно исследуется аспект практико-технологического обеспечения решения данной проблемы.

Молодежь, обладая высоким уровнем профессиональной и личностной культуры, социальной мобильностью и адаптивностью, традиционно имеет устойчивый интерес к практическому участию в вопросах преобразования и реформирования общества, проявлению социальной активности. С одной стороны, важная роль в развитии социальной успешности принадлежит студенческой молодежи, т.к. она представляет собой ту социальную группу, которая является носителем потенциальных возможностей будущей социально-успешной личности. С другой стороны, развитие у студенческой молодежи в процессе социально-культурной деятельности студенческого педагогического отряда личностных и социальных качеств, является важным условием ее социального развития и адаптации к будущей жизнедеятельности.

Эффективным фактором развития социальной успешности молодежи является социально-культурная деятельность студенческого педагогического отряда, которая выступает как процесс приобщения студентов к социально-культурным ценностям общества и активного включения в деятельность, способствует развитию социальной успешности молодежи на основе следующих принципов: свобод-

ного выбора, добровольного участия в деятельности, конструктивного взаимодействия, самоорганизации в социальном пространстве, культурно-творчества, многопрофильности, успешной установки.

Выделенные принципы легли в основу организации педагогического движения на факультете педагогического и художественного образования МордГПИ им. М.Е.Евсевьева. Целью педагогического движения было создание педагогических отрядов, способствующих развитию социальной успешности студенчества.



Первый педагогический отряд «Максимум» создан на факультете педагогического и художественного образования в 2009 году. Основателем педагогического движения является кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Шуляпова О.В. Эстафету приняла кандидат педагогических наук, доцент той же кафедры Сергушина О.В.

Педагогический отряд «Максимум» является крупнейшим педагогическим отрядом ФГБОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева», включающим студентов всех факультетов института. Педагогическое движение на факультете педагогического и художественного образования объединяет не только талантливых и активных студентов, но и креативных преподавателей, имеющих богатый опыт работы в детских оздоровительных лагерях Республики Мордовия и за её пределами. Среди них: декан факультета Т.Н. Приходченко, зам. декана по воспитательной работе Н.Г. Ежова, О.В. Шуляпова. Эти педагоги являются организаторами круглогодичной Школы вожатского мастерства в институте и реализуют программу «Подготовка педагогов-организаторов летнего отдыха детей и подростков».

Студентов педагогического отряда «Максимум» объединяет стремление получить педагогический опыт, раскрыть личностный потенциал в работе с детьми различных категорий. Свою деятельность педагогический отряд «Максимум» осуществляет в детских оздоровительных лагерях Краснодарского края, рассчитанных на пребывание свыше 800 детей одновременно.

Своё мастерство и творческий потенциал продемонстрировали члены педагогического отряда в работе с одаренными детьми, с сиротами, с задержками психического развития (8 вид) – воспитанниками интернатных учреждений.

Педагогический отряд «Максимум», а также многие его члены награждены грамотами и благодарственными письмами руководства СОК, руководителей интернатов и международных делегаций, в том числе и делегаций Республики Беларусь. Ниже в статье мы приводим план-сетку смены, где один из дней, наряду с днями России в лагере, посвящен культуре дружественного нам белорусского народа (16 июня) (см. таблица 1).

Таблица 1. План-сетка смены «Таинственный остров»

День	Мероприятия
1 июня	Заезд детей «Высадка на таинственный остров». Отрядные дела (Игры на знакомство. Оформление отрядного уголка). Дискотека «Welcome».

2 июня	Отрядные дела. Игры на сплочение. Оформление отрядного уголка. РТО («Разведка территории острова»). Дискотека «Найди друзей»
3 июня	Работа кружков. Веревочный курс «Таинственная полоса препятствий». Концерт вожатых «Таинственное племя». Дискотека «Узелок завяжется...»
4 июня	Работа кружков. Открытие смены «Посвящение в островитяне». Презентация островов-отрядов. Дискотека «Музыкальный калейдоскоп»
5 июня	<u>Остров Ньюграматеевка</u> Работа кружков. Серия интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?», «Крестики-нолики», «Звездный час». Дискотека «Интеллектуальные танцы»
6 июня	Работа кружков. День Мордовии. Просмотр фильма «Шумбрат, Мордовия!», м/ф «Куйгорож». Квест «Мордовия». Этнодискотека.
7 июня	<u>Остров Суперстар</u> Работа кружков. Конкурс творчества детей «Минута славы». Конкурс актерского мастерства. Дискотека.
8 июня	<u>Остров Цветов.</u> Работа студий «Роспись по гальке», «Бумажная пластика». Конкурс «Body -art» на пляже. Конкурс экибан. Конкурс причесок. ЭКО-мода. Дискотека «Вальс цветов»
9 июня	<u>Остров Поэтония</u> Работа кружков. Конкурс слоганов, кричалок. Общелагерное шоу «Оскар нашего острова». Дискотека «Black and witer»
10 июня	<u>Остров Олимпийск</u> Работа кружков. Малые олимпийские игры. Книга рекордов острова. Дискотека «Мы со спортом друзья»
11 июня	<u>Остров Веселья.</u> Работа кружков. Конкурс частушек про лагерь. Комические игры. Дискотека «Юмор в коротких штанишках».
12 июня	<u>День России. «Русская ярмарка».</u>

	Работа кружков. Конкурс песен, танцев, поделок, стихов. Дискотека «Давая, Россия!»
13 июня	<u>Остров Фентези</u> Работа кружков.
14 июня	<u>Остров Денс</u> Работа кружков. Танцевальный микс по номинациям «Современный танец», «Народный танец», «Бальный танец». Дискотека «Танцуют все!»
15 июня	<u>Остров Романтиков.</u> Работа кружков. Дискотека «Мелодия сердец».
16 июня	<u>День Белоруссии</u> Работа кружков. Театрализованное представление «Белые росы». Дискотека.
17 июня	<u>Остров мелодии</u> Работа кружков. Угадай мелодию Звезда в квадрате. Конкурс видеоклипов. Дискотека «Лунная мелодия»
18 июня	<u>Остров Рафаэлия</u> Работа кружков. Конкурс рисунков на асфальте. Конкурс дружеских шаржей. Станционная игра «Город мастеров». Дискотека «Радуга цвета»
19 июня	<u>Отрядные дела</u> Работа кружков. Отборочный тур «Золотого звездопада»
20 июня	<u>Разгадка тайны острова</u> Работа кружков. Концерт «Золотой звездопад». Дискотека «Карнавальная феерия»
21 июня	<u>Отъезд детей</u>

В заключение отметим, организованная социально-культурная деятельность педагогического отряда «Максимум», позволяет распространять и осваивать значимые культурные ценности, удовлетворять и развивать духовные интересы молодежи, направленные на изменение себя и окружающих людей.

Список литературы

1. Пономарева, А.В. Развитие социальной успешности молодежи в социально-культурной деятельности студенческого педагогического отряда: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Пономарева Анна Викторовна: [место защиты: Челяб. гос. акад. культуры и искусства]. – Челябинск, 2010.

ЧАСТЬ 5

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

Е.Ю. Борисова
ФГБОУ ВПО «МарГУ»
(РФ, Йошкар-Ола)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Образовательный стандарт нового поколения по-новому формулирует цели, стоящие перед начальным образованием. Особенностью стандарта является его деятельностный характер, определяющий в качестве основной цели развитие личности учащегося. Формулируется задача формирования у учащихся универсальных учебных действий, умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. В составе универсальных учебных действий, соответствующих основным целям общего образования, определены четыре блока: личностный; регулятивный; познавательный; коммуникативный.

Остановимся на личностных универсальных учебных действиях, определяемых стандартом. Подробное рассмотрение их основных характеристик, таких как самоопределение, смыслообразование и мотивация, нравственно-этическая ориентация и моральное действие, позволяет заметить существенное совпадение с представлениями о психологическом здоровье в единстве аксиологического, инструментального и потребностно-мотивационного компонентов (О.В. Хухлаева). Существенное сходство этих категорий, с одной стороны, определяет в качестве результата деятельности образовательной системы психологически здорового ученика, а с другой, - актуализирует проблему реализации психологического сопровождения.

Понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении непосредственно психолога, но и других участников образовательного процесса, особенно в том случае, если под сопровождением мы понимаем «... метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора» (Е.И.Казакова, 2000). Конечной целью психологического сопровождения является содействие полноценному развитию и саморазвитию личности, ее самоопределению и самоактуализации, предполагающим максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов. Это позволяет констатировать существенное совпадение целей современного образования и психологического сопровождения.

Существенным является тот факт, что в настоящее время во всех типах и видах образовательных учреждений обучаются дети с различными образовательными потребностями. При этом дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются как в своевременном выявлении недостатков, так и в реализации потенциальных возможностей через создание условий для их развития. Кроме того, любого ребенка можно рассматривать как субъекта образовательной среды, име-

ющего ограниченные возможности адаптации. Выделение этих двух категорий детей (условно-нормативно развивающихся, но имеющих, тем не менее, ограниченные возможности адаптации к образовательным воздействиям и детей с ограниченными возможностями здоровья) отражает специфику работы специалистов в рамках специального образования или системы коррекционно-развивающего обучения на базе общеобразовательных учреждений.

Психолого-педагогическое сопровождение в обоих случаях должно осуществляться как дозирование образовательных нагрузок, с одной стороны достаточных для разностороннего полноценного развития ребенка, с другой – не выходящих за пределы индивидуально допустимых для данного ребенка. Это представляется особенно существенным с учетом того очевидного факта, что психологическое здоровье именно учащихся с ограниченными возможностями адаптации или ограниченными возможностями здоровья находится в зоне повышенного риска, следовательно говорить о достижении желаемых личностных результатов становится достаточно сложно. Именно поэтому заложенная в стандарте необходимая вариативность образования, (в том числе дифференциация и индивидуализация обучения) предполагает индивидуальный подход к каждому учащемуся в процессе передачи так называемых универсальных знаний, нацеленных, прежде всего на социальную адаптацию школьника.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют чрезвычайно большие различия - от практически нормально развивающихся, но испытывающих временные трудности, до учащихся с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. Программа коррекционной работы в соответствии с ФГОС должна быть направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию. Такая программа должна обеспечивать: создание в общеобразовательном учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса; дальнейшую социальную адаптацию и интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учреждении.

В качестве направлений коррекционной работы в образовательном учреждении можно выделить не только интегрированное образование, но и профилактику школьной неуспеваемости, школьной и социальной дезадаптации.

Первое направление предполагает работу прежде всего с детьми с ограниченными возможностями здоровья. При реализации основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут использоваться специальные образовательные программы, может быть увеличен нормативный срок освоения образовательной программы основного общего образования с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей. Программа коррекционной работы может предусматривать как вариативные формы получения образования, так и различные варианты специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Это может быть обучение в общеобразовательном или в специальном классе, по общей образовательной программе или по индивидуальной программе, с использованием надомной или дистанционной формы обучения. Варьироваться могут степень участия специалистов сопровождения, а также организационные формы работы.

Психологические особенности детей, нуждающихся в профилактике школь-

ной неуспеваемости, школьной и социальной дезадаптации несколько другие: не имеют выраженных отклонений в развитии; интеллектуальное развитие соответствует возрастной норме; низкая работоспособность, повышенная утомляемость и отвлекаемость; импульсивность; гиперактивность; низкий уровень произвольности психических функций и деятельности; несформированность учебной мотивации и познавательных интересов; трудности регуляции и планирования собственной деятельности; проявления девиаций в поведении.

Следовательно, другими будут и основные педагогические условия коррекционной работы с такими детьми: создание условий по охране и укреплению здоровья детей группы риска (режим работы, соблюдение рекомендаций врачей, дозировка нагрузки); формирование мотивационной готовности к обучению; развитие и совершенствование высших психических функций (память, внимание, восприятие, мышление, речь и др.); развитие и совершенствование процессов произвольности, регуляции собственного поведения, умения планировать и выполнять по плану учебные и внеучебные действия; совершенствование и развитие эмоционально-личностной сферы: эмоционально-волевой зрелости, самооценки, социально приемлемых форм поведения; коррекция детско-родительских отношений; формирование адекватных форм взаимодействия «ребенок-ребенок», «ребенок – взрослый»; реализация индивидуального подхода в процессе обучения: способ подачи материала, использование алгоритмов выполнения заданий, выявление интересов учащихся и их учет в процессе обучения, индивидуализированная качественно-количественная оценка результатов деятельности ребенка.

Однако и в том, и в другом случае необходимо решить взаимосвязанный круг задач, что позволит определить дифференцированную стратегию и тактику сопровождения учащихся. В соответствии с конкретной ситуацией определяются конкретные формы и содержание работы: комплексная психолого-педагогическая диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и корректировке индивидуального образовательного маршрута, информационно-просветительская работа и т.д. Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, приобретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

В качестве критерия эффективности сопровождения может рассматриваться психологическое здоровье обучающихся, обеспечить которое может только постоянное нахождение учащегося в индивидуально-адаптивной зоне уровня образовательных воздействий, предотвращение ситуации несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям детей, имеющих ограниченные возможности адаптации к образовательным воздействиям и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Кумарина Г., Токарь И. Программа коррекционно-развивающего образования // Коррекционно-развивающее образование. 2011. №2. С. 7-23.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. — 204 с.
3. Семаго М.М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель // Сб.науч.тр.кафедры коррекционной педагогики и спец.психологии. – М.: Изд-во АПК и ПРО РФ, 2003а. С.24-37.
4. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М., 2001.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дошкольное обучение иностранному языку в современной методике рассматривается как важный этап, предвещающий заложение универсальных умений и навыков общения на иностранном языке. Основной задачей дошкольного иноязычного образования, по утверждению исследователей [1- 5], является первоначальное подведение малыша к последующему общению с носителями английского языка. Занятия иностранным языком развивают детей, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень, наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка на знание родного.

Овладение правильным произношением, накопление определенного лексического запаса, активное и пассивное употребление дошкольниками соответствующего количества грамматических структур развивает лингвистическую компетенцию ребенка.

Изучение лексики подразумевает, что любое вводимое слово должно, во-первых, быть коммуникативно значимым для ребенка; во-вторых, вступать в семантические и грамматические связи с другими словами. Как утверждает Е. И. Негневицкая [3], «сразу после введения слова необходим переход к действию с ним», при этом «речевое действие означает построение высказывания». При отборе лексического материала необходимо учитывать его коммуникативную значимость для детей, а также его объективную сложность. Для успешного усвоения лексического материала необходимо: а) ознакомление детей не с изолированными словами, а с группами слов, связанными семантической или фонетической ассоциацией; б) формирование мотива для ознакомления со словами данной семантической группы; в) интериоризация лексики через систему игр, а не механическое запоминание слов по списку; г) включение новых слов в систему отношений, уже сложившуюся между известными детям словами и их группами; д) согласованное знакомство с лексическим материалом и теми грамматическими операциями, которые позволяют ввести его в речевую деятельность.

Рекомендуется разбивать лексический материал на темы: «Greetings», «My toys», «My family», «My body», «Clothes», «My room», «Meals», «Numerals», «Colors», «Seasons», «My day», «Animals and birds» - и вводить их в первый же год обучения, а затем по каждой теме расширять словарный запас детей. Знакомство с лексикой следует начать со слов, обозначающих предметы, действия, признаки, которые нетрудно продемонстрировать. Например, занятие можно начать с вопроса «What is your name?» и обыграть ситуации с куклой. Педагог обращается к ребёнку: «Кукла спрашивает: «What is your name?» Она забыла, как тебя зовут, напомни ей». Или: «Чтобы кукла запомнила, как зовут каждого из вас, поиграем с ней в мяч. Тот, кому кукла бросит мяч и спросит: «What is your name?», назовёт своё имя полным предложением: «My name is...». Затем педагог предлагает спросить у игрушечных животных (собаки, кошки), как их зовут: «A dog, what is your name? A cat what is your name?», и ответить за них: «My name is Pat», «My name is Pussy».

Для занятий (особенно на первоначальном этапе) следует подбирать глаголы, обозначающие каждодневные действия ребёнка (to wash, to eat to sleep, to

dress, to play и т.д.), а также слова, обозначающие активные действия (to fly, to run, to jump, to hop, to swim и т.д.). Знакомство с такой лексикой должно сопровождаться показом действий педагогом, ребёнком, игрушкой. Глаголы могут «произносить» знакомые персонажи сказок и мультфильмов. Для лучшего усвоения глаголов педагог предлагает сопровождать движения соответствующими английскими словами. Дети выполняют движения вместе с ним. «Hands up, hands down, Hands on hips and sit down. Stand up, hands to the sides, Bend left, bend right. One, two, three, hop! One, two, three, stop! Stand still». Хорошо усваиваются глаголы, если движения сопровождаются короткой песенкой с повторяющимися словами. Сначала поёт только педагог. После трёх-четырёх повторений упражнения дети поют вместе с ним. «Walking, walking, Walking, walking. Hop, hop, hop. (2 раза) Running, running, Running, running. Please, let's stop. (2 раза) Stand up. Sit down. (2 раза) Stand up and point. Sit down and listen». Для закрепления английских слов используется игра «Тренер и спортсмены». Тренер (педагог) даёт команды (сначала с показом, при повторе команды - без показа), спортсмены (дети) их выполняют. Игра «Подражание животным» охватывает более широкий круг глаголов. Педагог даёт задания, например «Fly like a bird», «Swim like a fish», а дети их выполняют. Вариант игры: один ребёнок изображает какое-либо животное, остальные дети угадывают, кто это, и называют его действия на английском языке. Педагог предлагает детям изобразить игру в песочнице и говорит на русском и английском языках: «Руки стали грязные (dirty), давайте их вымоем (wash). А сейчас какие у нас руки? Чистые (clean)». Дети повторяют английские слова за педагогом.

На ранней стадии обучения иностранному языку необходимо выработать определенный автоматизм речевых навыков, что наиболее успешно достигается при помощи частой повторяемости лексикограмматических единиц и заучивания наизусть несложных текстов сценок и рифмовок. Песенки, считалки, скороговорки, стихи играют большую роль при овладении ребёнком родным языком и развитии дальнейших речевых навыков. Этот элементарный языковой материал используется и при изучении английского языка. Дети повторяют слова и движения за педагогом. «Point to the ceiling, Point to the floor, Point to the window, Point to the door. I am tall like a house, I am small like a mouse, I am big like a tree, Now, look at me! Touch your head, Touch your shoulders, Touch your feet Touch your nose».

При планировании обучающего материала, имея в виду неустойчивость внимания малышей, следует прибегать к чередованию различных форм, методов и приемов обучения. Одним из важнейших методов обучения иностранному языку детей является игра. Необходима сквозная игровая методика, объединяющая и интегрирующая в себя другие виды деятельности в процессе обучения языку. Используемый для игры материал должен отражать окружающий ребенка мир, быть доступным ему и понятным. Можно привлекать как оригинальные игры, специфичные для детей страны изучаемого языка, так и игры, знакомые уже детям по содержанию, но с иностранным текстом.

При обучении лексике игры могут применяться с различными целями, как при введении, так и при закреплении знания лексики и моделей иностранного языка (кроссворды, "аукционы", настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями, выполнение команд и т.п.). Например: на мольберте выставлены предметные картинки. Дети хором и индивидуально проговаривают слова - названия предметов. Затем педагог просит детей закрыть глаза, убирает одну из картинок и спрашивает: «What is missing?» Дети отвечают, что пропало. Потом педагог убирает все картинки. Дети вспоминают, какие картинки были выставлены. Следует иногда усложнять игры, в которые дети играют с детства на родном

языке, за счет увеличения и изменения текста для того, чтобы закрепить знания необходимых конструкций или определенного лексического материала - так соблюдаются принципы постепенности, последовательности и доступности в обучении.

Таким образом, организация обучения лексике английского языка дошкольников предполагает выбор оптимальных форм и методов работы, требует определенной методики, ориентированной на сотрудничество и творческое общение педагогов с детьми, а также детей друг с другом.

Список литературы

1. Кобышева, А.В. Английский для малышей. Стихи, песни, игры, рифмовки, инсценировки, утренники / А.В. Кобышева. – СПб.: КАЮ, Мн.: Издательство "Четыре четверти", 2005. - 160 с.
2. Мильруд, Р.П., Максимова, И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 14 -19.
3. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра/ Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 6. - С. 20 – 26.
4. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 130 с.
5. Шишкова, И.А. Вербовская, М.Е. Английский для самых маленьких. Руководство для преподавателей и родителей/ И.А. Шишкова. – М.: Просвещение, 2006. – 123 с.

Н.Н. Головина
ФГБОУ ВПО «МарГУ»
(РФ, Йошкар-Ола)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Поступление в школу серьезный и ответственный этап в жизни ребенка. Это, прежде всего, связано с приобретением статуса ученика, с изменением системы отношений с взрослыми (педагогами), сверстниками (одноклассниками и новым социальным дружеским окружением); с обретением новых видов деятельности: учения и общения в классном (школьном коллективе). В этот период у ребенка формируются новые социальные чувства, иные модели поведения, нежели в дошкольном детстве, складывается отношение к окружающим его реалиям – личностная позиция.

Личностная позиция подразделяется на внутреннюю и внешнюю. Внутреннюю позицию школьника можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком, как его собственная потребность. Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом, особенно к тем ее сторонам, которые непосред-

ственно связаны с учением. Внешняя позиция проявляется в суждениях, вербальной оценке событий, поступках.

Источником развития личности и определения ее позиции, согласно мнению А.В. Петровского, выступает противоречие между потребностью индивидуума в персонализации (быть личностью) и объективной заинтересованностью референтной для него общности принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития в этой общности. Для адаптации к новой общности на каждом возрастном этапе важна успешная интеграция на предыдущей стадии [1, с.97].

В дошкольном детстве желание учиться обычно появляется у дошкольников к 5-6 годам. И вместе с этим меняется и характер деятельности в детском саду. Огромное влияние на формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольника в этом направлении оказывает сюжетно-ролевая игра «в школу», в которой реализуются подходы к принятию новой социальной роли.

Направленность ребенка на школу, как на собственное учебное заведение является предпосылкой благополучного вхождения в школьно-учебную действительность, личностного принятия им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс. Общение в ситуации урока исключает непосредственные эмоциональные контакты: нельзя говорить на посторонние темы, делиться своими переживаниями, можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по теме урока, предварительно подняв руку.

Продуктивная учебная деятельность способствует формированию адекватного личностного отношения ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. развивает определенный уровень внутренней позиции. Важнейшее условие формирования личностной позиции и успешного учения в школе — наличие соответствующих мотивов учения, отношение к нему как к существенному, значимому делу, стремление к приобретению знаний, интереса к определенным учебным предметам. Под влиянием новой ведущей деятельности у младших школьников формируется более устойчивая структура мотивов, в которой мотивы учебной деятельности становятся ведущими. Одни из них возникают в процессе обучения и связаны с содержанием и формами учебной деятельности, другие лежат как бы за пределами учебного процесса. Последние, в свою очередь, делятся на широкие социальные мотивы (хорошо работать, после окончания школы поступить в институт и т.д.) и личные [4, с.74-75]. В них отражается стремление к оценке референтной группы (заслужить похвалу взрослых, получить хорошую оценку на уроке).

По мере овладения учебной деятельностью развиваются и мотивы, заложенные непосредственно в процессе обучения. В первую очередь это интерес к овладению способами деятельности, процессу чтения, рисования, а в дальнейшем к самому учебному предмету. Обычно первоклассники не могут еще выделить любимый учебный предмет. Они называют четыре, пять предметов, но на первое место ставят те из них, которые увлекли их способами действия. Во II классе круг учебных предметов, интересующих детей, сужается, а к III — доходит до двух и даже одного, т.е. детей увлекает уже само содержание предмета.

В младшем школьном возрасте существенно развиваются и мотивы поведения, которые также начинают характеризовать личность ученика. Одним из нравственных мотивов поведения младшего школьника являются идеалы. В исследованиях психологов выявлено, что его идеалы имеют ряд особенностей. Во-первых, они носят конкретный характер. Идеалами, как и в дошкольном возрасте,

становятся главным образом героические личности, о которых ребенок слышал по радио, смотрел в кино, читал в книгах. Идеалы младшего школьника неустойчивы, быстро меняются под влиянием новых, ярких впечатлений. Еще одна особенность, характерная для его идеалов, проявляется в том, что он может поставить перед собой цель подражать героям, но, как правило, подражает лишь внешней стороне их поступков. Даже проанализировав содержание поступка, младший школьник не всегда соотносит его со своим поведением.

Внешняя личностная позиция младшего школьника проявляется и формируется в общении. Именно на общение с учителем направлен младший школьник. В первое время обучения он также воспринимает одноклассников «через учителя» и обращает на них внимание, когда во время уроков педагог оценивает их, подчеркивает успехи или неудачи. Вот почему в начале обучения у учащихся отсутствует позиционная нравственная оценка своих товарищей, нет подлинных межличностных отношений, отсутствует чувство коллективизма. Связи и отношения начинают складываться в процессе учебной деятельности и совершенствуются в общественной жизни. Учитель дает школьникам индивидуальные и групповые общественные поручения. Постепенно выделяется классный актив. Процесс этот сложный и противоречивый, очень часто активные дети захватывают инициативу в общественной жизни, но мотив их деятельности – желание показать себя, самоутвердиться. Поэтому учителю рекомендуется вовлекать в общественную жизнь самых различных детей, чтобы сформировать актив класса именно из ребят с общественными интересами, ответственных и инициативных. На втором-третьем году обучения отношение школьника к классному коллективу меняется. Эти изменения в первую очередь связаны с формированием личностной позиции, новым отношением к учебе и личности учителя, причем личность учителя становится менее значимой. Одновременно устанавливаются более тесные контакты с товарищами, одноклассниками, с которыми вместе усваивают знания, участвуют в общественной жизни, связанной с играми, соревнованиями, походами. Постепенно в классном коллективе деловые связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого из ребят. Они начинают все глубже осознавать те или иные стороны личности сверстников, отстаивать свою личностную позицию.

К III классу значимым фактором, стимулирующим успешное обучение и становление личностной позиции, становится мнение коллектива. Это происходит потому, что у учащегося появляются свои интересы, своя сфера отношений со сверстниками. Вот почему к III классу положительные или отрицательные мотивы учения во многом зависят от «настроя» коллектива. Если в классном коллективе воспитано здоровое отношение к учению, то оно постепенно распространяется на всех, если же коллектив безразличен к успехам в учебе или отрицательно к ним относится, то отдельные ученики быстро поддаются этой обстановке. Задачи учителя, таким образом, — учитывать настрой класса и его влияние на учащихся. Учитель во всех случаях должен знать ценности коллектива в целом и малых групп, знать лидеров, уметь влиять через них на членов группы, всегда учитывать мнение и желание детей при выборе актива. При этом особенности взаимоотношений в малых группах, межличностные отношения младших школьников должны быть предметом изучения педагога. Это поможет ему правильно выделить актив класса, обеспечит его влияние на коллектив и отдельных учеников, поможет регулировать отношения детей.

Личностная позиция проявляется в определенном отношении ребенка к себе. Социальные мотивы представлены довольно широко уже у учащихся II—III клас-

сов. Дети говорят: «Хочу быть врачом, чтобы лечить людей», «В наше время нельзя не учиться», т.е. они знают о важности обучения, необходимости его для общества. Эти мотивы не всегда сразу соотносятся с процессами учебной деятельности, но они являются существенной предпосылкой для развития чувства долга перед обществом и при умелом руководстве педагога могут быть не только осознаваемыми, но и действенными. Ряд социальных мотивов возникает под влиянием учебной деятельности. Сначала похвала учителя, а затем и выставленная объективная оценка становятся все более и более значимыми для ученика, так как во многом обуславливают его благополучие, отношение учителя, близких.

Таким образом, становление личностной позиции младших школьников проходит ряд сложных этапов, на которые непосредственно влияет учебный процесс и внеучебная социально-активная деятельность в школе и вне ее. Предназначение учителя – грамотно организовать этот процесс, осуществлять педагогическую коррекцию поведения ребенка в сложных социальных ситуациях.

Список литературы

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512с.
2. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л. Л. Гурова// Вопросы психологии. – 1991. - №6. С. 14-20.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Высшее образование. МГППУ, 2007. – 460с.
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 400с.

Н.Н. Головина, А.А. Конькова
ФГБОУ ВПО «МарГУ»
(РФ, Йошкар-Ола)

РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДРАВСТВЕННО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ

Мотивация является одной из фундаментальных проблем психологии, как отечественной, так и зарубежной. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также методам ее изучения (В.Г. Асеев, А. Маслоу, Б.Г. Ананьев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд и другие). И. А. Зимняя подчеркивает, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы, является положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации.

По отношению к младшему школьнику мотивацию следует различать, как внутреннюю, так и внешнюю. Но как бы ни была сильна внешняя мотивация, интерес формируется лишь в результате внутренней мотивации. Она возникает только тогда, когда внешние мотивы и цели соответствуют возможностям младшего школьника, когда они являются для него оптимальными (не слишком трудными и не очень лёгкими) и когда школьник понимает субъективную ответственность за их реализацию. Успешная реализация мотивов и целей вызывает у млад-

шего школьника вдохновение успехом, желание продолжать занятия по собственной инициативе, то есть внутреннюю мотивацию и интерес. Внутренняя мотивация возникает также тогда, когда ученик испытывает удовлетворение от самого процесса и условий занятий, от характера взаимоотношений с педагогом, членами коллектива во время этих занятий [2, с. 79].

Для того, чтобы определить перспективы и возможности развития потребностно-мотивационной сферы младшего школьника в формировании здоровотворческой позиции мы провели исследование среди 90 учащихся третьих классов школ города Йошкар-Олы. В качестве исследовательских методик нами были выбраны диагностические опросники и рисуночные тесты «Кем быть», «Цветик-семицветик» направленные на изучение потребностно-мотивационной сферы детей и анкета для определения уровня сформированности здоровотворческой позиции. В процессе исследования мы выявляли мотивацию детей на выбор спорта в качестве сферы досуга и профессиональной деятельности.

По результатам диагностики были получены следующие данные: 65% опрошенных занимаются спортом. Из них 20% занимаются танцами, 20% - борьбой, 25% - плаванием, 35% - не посещают спортивных секций. 95% учащихся нравится посещать занятия физкультуры. 85% опрошенных хотели бы работать учителем физкультуры. Но при этом 30% - не следят за здоровым питанием, 50% - не соблюдают режим дня. Как свидетельствуют полученные данные, мотивация к формированию здоровотворческой позиции существует, но для ее укрепления необходима ежедневная работа педагогов по формированию культуры здорового образа жизни у учащихся начальной школы.

Для поддержания активного интереса к физической культуре необходимо систематически давать ребёнку соответствующую информацию. Эта информация должна обязательно раскрывать важность того или иного вида спорта, спортивных игр для формирования здоровья. На занятиях физической культурой необходимо, чтобы младший школьник брал ответственность за результаты занятий на себя и объяснял свои неудачи не отсутствием у него определённых способностей, а недостаточностью собственных усилий. Только в этом случае успешно формируются внутренняя мотивация и интерес к занятиям. Но, безусловно, младшему школьнику надо подбирать индивидуальные, доступные ему и в то же время прогрессирующие показатели и, конечно же, посильные упражнения, задания, требования и т.д., то есть оптимальные режимы мотивации[1, с.55].

Начинать можно с применения игровых комплексов, которые каждый учитель может составить самостоятельно. Игровые комплексы могут содержать подвижные игры, эстафеты, упражнения соревновательного характера и др. Игровые комплексы в силах составить содержание целого урока. Можно применять их только в конкретной части урока в зависимости от поставленных задач, например, в разминке («Пятнашки», «У медведя во бору») или упражнения соревновательного характера в парах («Тяни-толкай», Фламинго). При правильной организации игр и игровых упражнений они всегда доставляют детям удовольствие, создают хорошее настроение, дают возможность для проведения личной активности и инициативы. И это, естественно, повышает интерес к занятиям физическими упражнениями.

Большое внимание следует отдавать работе с родителями по формированию здорового образа жизни в семье. Необходимо привлекать родителей к организации школьных спортивных соревнований и праздников, выступлений семейными командами на школьных олимпиадах. Все это будет способствовать формированию культуры здоровья семьи и закреплению здоровотворческой позиции ребенка.

Таким образом, развитие потребностно-мотивационной сферы младшего школьника в формировании здравотворческой позиции зависит от усилий учителя начальной школы. Данная работа должна быть методически грамотно организована.

Список литературы

1. Горбунов, А.Ю. Содержание и структура физической культуры личности младшего школьника / А.Ю. Горбунова, В.Г. Макаренко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2009. - № 10. - С. 53-58.
2. Ершов, А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. - М.: Луч, 1991. - 159с.
3. Кудрявцев, М.Д. Развитие самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры / М.Д. Кудрявцев, Т.А. Швалёва // Начальная школа. - 2006. - № 5. - С.65-71.

Н.Ф. Губанова
ГАОУ ВПО «МГОСГИ»
(РФ, Коломна)

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современной педагогике известны различные подходы к воспитанию подрастающего поколения. Одним из важнейших, на наш взгляд, является подход, основанный на принципе культуросообразности, под которым обычно понимают построение педагогического процесса с учетом национальной культуры, социального положения, местожительства воспитанников [1, с.77]. Изначально, этот принцип был присущ подавляющему большинству педагогических систем, поскольку воспитание и образование у каждого народа напрямую вытекало из его культуры и уровня общественного развития. И.Н. Андреева считает, что выделение принципа культуросообразности как специального педагогического приема относится к эпохе Нового времени и связано с философским осмыслением принципов познания, в частности, у Дж. Локка, предполагавшего, что человек приобретает свои знания только опытным путем. Дж. Локк связывал воспитание с усвоением культуры, выработанной в обществе, хотя сам термин «культуросообразность» и не использовал [1, с.80]. Следовательно, идея культуросообразности воспитания в педагогике имеет глубокие корни. В 18 веке прогрессивные мыслители считали, что воспитание достигнет цели при условии, если личность усваивает объективные культурные ценности (И.И. Бецкой, Н.И. Пирогов К.Д. Ушинский и др.).

В постсоветской России всё чаще принцип культуросообразности связывают с проведением идей сохранения национальных традиций, уважения к памяти предков, сбережения «культурного Я», патриотизма, толерантности. Воспитание как социальная форма функции воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры. Воспитание понимается как воспитание человеческой природы в человеке – это и есть воспитание в нем социальной культуры, «очеловечивание». По словам П.А. Флоренского, источником воспитания является культура, которая растит и питает личность. Культура тогда определяет нормы жизни, которыми руководствуются люди. Человек с рождения впитывает своеобразие культуры, в которой живет (научной, этнической, художественной, языковой), что сохраняется у него на всю жизнь [2, с.117]. Отсутствие культурных «привязанностей» негативно отражается на формировании личности. Следова-

тельно, реализация принципа культуросообразности сегодня означает не допущения духовного голодания общества, безморальности его существования.

К сожалению, события последних лет в нашей стране резко обострили межэтнические отношения в обществе. Вопросы межкультурной коммуникации вышли на первый план. Ежедневно ставятся задачи, касающиеся взаимоотношений в межкультурном пространстве, которые нужно решать быстро, но взвешенно. После серии межэтнических конфликтов, противостояний выявлено, что определенные группы молодых людей специально участвуют в их непосредственной подготовке и проведении – все это рождает нездоровое отношение коренного населения к людям иных национальностей. В такой обстановке становится ясно, что кризис, поразивший экономику страны, в действительности есть порождение кризиса культуры, следствие ее упадка.

В самом деле, все существующие донные общественно-экономические формации выставляли в обществе идеал личности как пример подлинно человеческого в ней. Так, в Античности идеал личности выражал сочетание в ней духовного и физического совершенства; в Средние века – преобладание духовного над телесным; в эпоху Просвещения идеалом была личность, не только физически и духовно развитая, но и имеющая Разум, несущая просвещение, науку в общество; в советское время идеалом служила модель образа жизни советского человека, который «ценой своей жизни ..., несмотря ни на что ..., во имя идеалов коммунизма ..» и т.д.

Какой эталон современного человека выставляется сегодня, есть ли у него цели и задачи как у строителя общества, и каким ему это общество видится? Проблема необходимости духовного возрождения России, нравственного преобразования общества ставится во многих документах. Но в них, к сожалению, не дается ответа на вопрос: какими силами мы хотим осуществить это восхождение к идеалу человеческой личности, кто будет выполнять эти задачи? Если в прежние общественные формации выставленный идеал «лепился» всеми имеющимися у общества средствами (литература, театр, народные собрания и т.д.), то сегодня, даже если мы и сформулируем этот идеал – какая личность нам нужна – готовы ли средства информации целенаправленно, дружно пропагандировать этот образ?

В XXI веке в развитом обществе информационные каналы и другие технические средства так высокотехнологичны, что, безусловно, сама скорость распространения информации, при желании, позволит в кратчайшее время донести любую идею, а качество технической стороны таково, что можно многое показать в режиме «on line», и это значит, что у нас есть отличные технические условия для воспитания масс. Но что мы видим? Только силами образования невозможно сломить насаждение агрессивной и прямо развращающей информации, призывы к ничегонеделанию, к жизни «без проблем». Тогда в сознании молодого человека формируется убежденность в необязательности духовно и физически трудиться на благо близких и общества. Это приводит к желанию жить, не задумываясь, а это есть первая ступень на пути к тому, что для человека, в итоге, будет ничего не дорого в этом мире, кроме собственных привычек, выражающихся в краткой формуле - «я хочу». В таких условиях образованию приходится брать на себя заботу о воспитании человека, так как идеал личности прописан непосредственно в формулировке целей современного образования: всестороннее и гармоничное развитие, формирование базовой культуры личности при приоритете духовных ценностей. Это значит, что на образование, точнее, на его передовые силы ложится груз ответственности за будущие поколения, за уровень жизни, а в итоге за конкурентоспособность России в мире. В этих условиях, как ни поверни – детский сад и школа стоят, не побоимся этих слов, у истоков «лепки человечества»!

В России, как и в мире в целом, необходима продуманная, тщательно выстроенная государственная образовательная политика, которая отражала бы общенациональные интересы в сфере образования, учитывала бы и общие тенденции мирового развития. Наша российская система образования должна стать важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира и ее международного престижа. Но сегодня недостаточное внимание к этническим особенностям развития российского общества явилось причиной того, что проблема межкультурного взаимодействия теперь выходит на первый план.

Появляется немало идей поликультурного сосуществования, но их разработка (и внедрение) движется недостаточными темпами. Недавно возникшая концепция мультикультурного воспитания еще мало освоена, слабо вводится в педагогический процесс вузов, так как педагоги стараются обходить эту непростую тему по разным причинам: то ли в силу своей недостаточной осведомленности в области межнациональных отношений, то ли по причине отсутствия потребности говорить об этом. Но время показывает, что разговоры на данную тему нужны уже в детском возрасте, когда ребенок начинает осознавать себя в мире людей, поэтому необходимо воспитание с учетом гендерных возможностей, национальных традиций. Понятно, что для этого требуется педагог высокого уровня компетентности, но для этого нужно и соответствующее оснащение педагогического процесса, а именно, программы и технологии нового уровня.

В современных образовательных программах и учебниках представлены направления воспитательной работы, в них объясняется нераздельность, целостность самого процесса воспитания; более корректным является сама постановка вопроса: исследователи считают, что не о трудовом, гражданском, эстетическом и другом воспитании надо говорить, а о воспитании трудолюбия, гражданственности, эстетических качеств в самом человеке, что важнее [4, с.56]. Заботиться о воспитании культурной личности следует с раннего детства. Идеалы личности теперь прописываются в стандартизированных материалах. Так, например, в новых Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования через ряд интегративных качеств личности прописан своеобразный социально-культурный портрет выпускника дошкольного учреждения. Это теперь должны учитывать вариативные программы.

Программа «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) 2010 - 2011 г.г. указывает, что «промежуточные и итоговые результаты освоения Программы формулируются в соответствии с ФГТ через раскрытие динамики формирования интегративных качеств воспитанников в каждый возрастной период освоения Программы по всем направлениям развития детей» [4, с.204]. В Программе описывается уровень развития интегративных качеств личности выпускника детского сада, среди них следующие:

Интегративное качество «Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения».

Интегративное качество «Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе».

Интегративное качество «Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту».

Большое внимание в Программе уделено формированию социально-культурных представлений дошкольников. В образовательной области «Социализация» перед воспитателем ставится ряд задач, в числе которых «формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чув-

ства принадлежности к мировому сообществу». В области формирования «образа Я» это следующие задачи: показывать ребенку общественную значимость здорового образа жизни людей вообще и самого ребенка, в частности; развивать осознание ребенком своего места в обществе; расширять представления о правилах поведения в общественных местах; формировать потребность вести себя в соответствии с общепринятыми нормами. В области формирования семейных отношений и норм поведения: углублять представление о семье и ее истории; привлекать к участию в посильных семейных делах. В области гражданского воспитания: расширять представления о родной стране; формировать интерес к «малой Родине»; знакомить с достопримечательностями родного края, рассказывать о его традициях, культуре, о людях, прославивших родную землю; формировать представление о России как многонациональной стране; знакомить с российским гербом, флагом и гимном; расширять представления о Российской армии, о мужестве защитников Родины, о необходимости ее беречь [5, с.229].

Принцип культуросообразности учитывается в Программе при написании ее 2-ой части, формируемой участниками образовательного процесса: как регионального компонента, как дополнительной программы с учетом контингента детей в детском саду (инклюзия, дети-мигранты, двуязычие и др.). Реализация принципа культуросообразности обеспечивает учет национальных ценностей и традиций в образовании, восполняет недостатки духовно-нравственного и эмоционального воспитания. Созданные в регионах новые региональные программы легко вписываются в общую основную общеобразовательную программу дошкольного образования и сегодня могут способствовать формированию полноценной личности ребенка-дошкольника на основе культурных традиций.

Наши исследования, а также встречи по поводу реализации программы «От рождения до школы» и проводимые семинары в отдаленных регионах (Дагестан, Сибирь) свидетельствуют о том, что наиболее ярко личность ребенка проявляется через игровые традиции, которые в большинстве своем носят культуросообразный характер: игра как деятельность, наиболее приближает ребенка в родной культуре; «зов предков» проявляется через различные формы игры: от предметных до развитых ролевых, игр с правилами. Раскрывая особенности игры, мы предоставляли педагогу и ребенку возможность исчерпать игровую ситуацию в различных вариантах [3, с. 5].

Современное дошкольное образование должно быть мобильным, отвечать требованиям сегодняшнего дня, иметь перспективу на будущее, не терять фундаментальных достижений. Поликультурное воспитание сегодня воспринимается как необходимость, и надо учить детей жить в поликультурной среде и учиться жить самим.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Философия и история образования: Учебное пособие /И.Н. Андреева. – М.: Педагогическое сообщество, 1999.
2. Воспитательная деятельность педагога: учебн. пособие для студ. высш. учеб. зав. / И.А. Колесникова и др. – М.: Академия, 2007.
3. Губанова, Н.Ф. Развитие игровой деятельности в детском саду/Н.Ф. Губанова – М.: Мозаика-Синтез, 2012.
4. Джурицкий А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. – М.: Академия, 2008.
5. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ ОБРАЗА КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Для педагогического исследования представляется необходимым изучение музыкального восприятия как категории музыкальной педагогики. Имеющиеся в литературе определения данного понятия касаются, чаще всего, музыкального восприятия профессионального музыканта либо взрослого слушателя. Среди работ, прямо посвященных раскрытию сущности музыкального восприятия младшего школьника можно назвать только работы Б.О. Голешевиц, В.П. Ревы. Между тем, разработка методики формирования музыкального восприятия у младших школьников требует раскрытия содержания данного понятия в отношении учащегося общеобразовательной школы.

Восприятие (того или иного предмета, явления, факта) является сложным процессом, в котором участвуют различные органы чувств, образуются сложные, комплексные условно - рефлекторные связи.

Понятие «восприятие» определяется в психологии как отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств (формы, величины, цвета и т.д.), действующих в данный момент на органы чувств. В процессе восприятия происходит упорядочение и объединение ощущений в целостные образы вещей и событий. Восприятие – вид активной деятельности, связанной с другими психическими процессами: мышлением, воображением, памятью, поскольку оно включает предшествующий опыт, узнавание предметов и явлений [3, с. 266].

Музыкальное восприятие - способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую сумму звуков [1, с.3]. Оно является процессом познания музыки, в котором активную роль играет личность самого слушателя, его творческий потенциал. Способность художественного восприятия формируется на протяжении всей жизни человека и в значительной степени зависит от её влияния, возрастных особенностей, ценностных ориентаций, мировоззрения воспринимающего. В структуре жизненного опыта человека эмоционально - чувственные компоненты занимают преобладающее место. На основании закрепленных в памяти ассоциативных связей они чаще всего обнаруживают себя при восприятии в виде двигательных, пластических, жестовых, мимических, интонационно – речевых и иных проявлений. На последующих этапах к восприятию подключаются и другие стороны жизненного опыта слушателя. Заметное влияние оказывает мировоззрение воспринимающего, уровень его критического мышления и общей эстетической культуры, социальный, исторический и непосредственно музыкальный опыт. На этой основе и при соответствующих условиях слушатель приходит к целостному постижению музыкального образа в единстве всех его сторон. Способность такого восприятия необходимо сформировать в общеобразовательной школе. Музыкальное восприятие младших школьников имеет особенности. Оно характеризуется эмоциональностью, целостностью, нерасчлененностью. На начальном этапе обучения при восприятии музыки у детей преобладают внемusикальные представления с предметно-зрительной направленностью, наблюдается недостаточное проникновение в содержание музыкальных произведений.

В связи с возрастными особенностями детей целесообразно проведение «бессловесного» анализа музыкальных произведений, когда дети проявляют свои впечатления в пении, музыкально-ритмической, игровой и изобразительной деятельности. Возможно освоение одного и того же музыкального произведения в процессе его прослушивания, пения с использованием игры на детских музыкальных инструментах, музыкально - ритмических движений и инсценировок.

В настоящее время наиболее распространенным и эффективным средством активизации музыкального восприятия младших школьников является «пластическое интонирование». Оно есть не что иное, как процесс выражения мысли через движение, моделирование музыкальной интонации в жесте. Происходит вывод процесса музыкального восприятия во внешний план. Это активизирует его, привносит живое действенное начало. Интонация также может быть итогом движения к ней от незвуковых образов, в которых сознание слушателя выхватывает наиболее характерные пластические или колористические детали, находит ассоциативные связи этих деталей с теми или иными звуковыми образами (например, по характеру отображаемого движения: быстрого или медленного, энергичного или вялого; по пространству: открытого или ограниченного; по остроте, шероховатости, сухости и т.д.) и упорядочивает эти образы в звуковой подструктуре интонации. [1,с.4-5].

Первая ступень восприятия музыкального образа связана, прежде всего, с анализом своего переживания. Учащиеся не путём вербализации, а через активное действие с образом «пластическое интонирование» музыки проходят путь от себя к образу и от образа к себе, как бы задавая ему вопросы. Проигрывание интонации телом позволяет ощутить многообразие оттенков интонации, способствует выявлению его смысловой определённости. Так утончается интонационное мышление. При этом легко понять субъективный характер чувства, обусловленный интонационным опытом человека. «Пластическое интонирование» помогает человеку само выразиться.

Методы пластического интонирования также представляют одну из новых технологий на уроках музыки. Движение под музыку имеет довольно давние традиции в музыкальной педагогике. На нераздельном единстве музыки и движения базировалось ряд педагогических концепций: швейцарского педагога и музыканта Эмиля Жак-Далькроза, немецкого музыканта и педагога Карла Орфа, советского композитора и педагога Дмитрия Кабалевского. Однако до реформы содержания музыкального образования в 1970-1980 годы этот вид учебной деятельности рассматривался в программах как один из разделов урока музыки и заключался в использовании ходьбы, бега и постепенно усложняющихся упражнений для развития чувства ритма с использованием «звучащих» жестов.

В настоящее время существует ряд авторских методик, экспериментальных школ, программ, создатели которых говорят о необходимости применения движений, жестов, мимики, пластики в работе с детьми. Среди них - Гришанович Н.Н., Боровик Т.А., Латышева Л., Рачина Б.С., Юдина Е.И.

Пластическое интонирование (музыкальное движение) надо трактовать как вид художественного исполнения музыки наряду с пением и инструментальным музицированием. Пластическое интонирование является уникальным видом музыкально-познавательной деятельности, в котором интенсивно развивается и складывается вся система музыкальных способностей ребенка и, прежде всего, чувство ритма [2,с.19].

Выразительная пластика является одной из природных основ интонации. Именно поэтому, как считает В.В.Медушевский, музыкальную интонацию можно

«промыслить» на языке жеста, пластически проиграть, промоделировать. Для учащихся с недостаточно развитым восприятием музыки жест является той «ариадной нитью», которая помогает им двигаться по лабиринту музыкального содержания и ориентироваться в нем. Для младших школьников музыкальное движение является средством познания, анализа музыкального произведения и постепенно, по мере накопления опыта, превращается в осмысленный вид музицирования - пластическое интонирование.

В музыкальной педагогике применяются так называемые «звучащие» и «незвучащие» (немые) жесты. Они выполняют двоякую смысловую роль в обучении.

Звучащие жесты делятся на:

- звукоподражательные (трение ногтевых поверхностей пальцев друг о друга, шлепание подушечками пальцев по ладони другой руки, трение ладоней внутренними и внешними сторонами, попеременное быстрое шлепанье ладонями по коленям и др.)

- ритмические (организованные ритмом хлопки ладонями, щелчки пальцами, постукивание кулачками и каблучками и т.п.).

К незвучащим жестам относятся:

- ритмизованные
- свободно моделирующие общую выразительность музыки, ее динамические, темповые, регистровые, тембровые, артикуляционные изменения и повторы. Кроме того, используются танцевальные жесты и движения.

С помощью методов пластического интонирования происходит художественная организация слухо-двигательной активности детей при восприятии музыки и формирование смысловых связей между звучащей музыкой и жестом. Методы пластического интонирования включают: звукоподражание; игры «Зеркало» и «Эхо»; пластическое рисование музыки; моделирование жестами ритмической выразительности музыки; ритмизацию поэтических текстов; свободное дирижирование; использование танцевальных движений и «танец сидя» (Т.Боровик); участие в пластической импровизации учителя; самостоятельную пластическую импровизацию.

Зеркально отражая пластическую импровизацию учителя, проводимую с помощью выразительных незвучащих жестов, дети всецело концентрируются на этой игре (быть «зеркалом» учителя и вместе с ним рисовать звучащую музыку). Такая сосредоточенность внимания захватывает в свое поле и музыку, адекватным отражением которой являются жесты (пластический этюд) учителя. Этот этюд учитель готовит заранее, разрабатывая драматургию и элементы будущего урока. Его замысел движется от музыкальной интонации к ее жестовому воплощению. У детей же с помощью пластической интонации, созвучной музыке, устанавливается с ней интонационный контакт, который мобилизует восприятие: слух и эмоциональное сопереживание. Большое значение при этом имеет артистизм, музыкальность жеста учителя.

На этом этапе важно дать возможность и самим учащимся сообразовывать с музыкой свои движения. Педагогические исследования показали, что дети легче всего реагируют на темп музыки и подстраиваются под него. Причем, наиболее легко усваивается подвижный и средний темп. К медленному темпу дети приспосабливаются труднее. Методами, позволяющими работать с темпом, являются ходьба и бег под музыку, танец рук, движения рук, моделирующие бег и ходьбу. Важно, чтобы учащиеся не выполняли действия по образцу, но реагировали самостоятельно на характер музыки и его изменения.

Список литературы

1. Голешевич, Б.О. Развитие музыкального восприятия у младших школьников: автореферат диссертации. - Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000 г. – 21 с.
2. Красильников, И. Интонационная концепция музыкальности и модель дополнительного музыкального образования / И. Красильников //Искусство в школе. - 2000. - №1, 2.
3. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. - М., 1976. - 356 с.: ноты, ил.

Т.А. Ковалевская

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

(РБ, Витебск)

СОТРУДНИЧЕСТВО С УЧАЩИМИСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ

Утверждающаяся переориентация обучения и воспитания на гуманистическую систему координат требует знания и целенаправленного положительного развития реальных и перспективных потребностей и интересов младших школьников.

В процессе учебной деятельности возникают и развиваются не только познавательные действия, но и система взаимодействий, отношений учителя с учеником, которая обуславливает как характер мотивации учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся. В этой связи при формировании познавательных интересов учащихся требуется, на наш взгляд, реализация педагогического условия, определяющего особенности взаимодействия педагога с детьми.

Сущность педагогического условия, регламентирующего процессуальное сопровождение деятельности и общения учащихся с позиции педагога в целях формирования познавательного интереса, мы определяем как личностно-гуманное педагогическое руководство в режиме сотрудничества и равнопартнерских взаимоотношений.

В его определении мы руководствовались данными психолого-педагогических исследований (Ш.А. Амонашвили, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.) об условиях эффективного протекания учебной деятельности, которые свидетельствуют о положительном влиянии на учебную деятельность, на формирование познавательного интереса у учащихся, на их личностное развитие специально организованного учебного сотрудничества учителя и учащихся, учащихся между собой, ученика «с самим собой» (Г.А. Цукерман). Причем и учитель, и ученик рассматриваются как субъекты учебной деятельности (Г.А.Цукерман), как равноправные партнеры (Ш.А.Амонашвили). Доказано, что на основе сотрудничества происходит взаимодополняемость и взаимообогащение деятельности всех участников процесса обучения: деятельность учителя обогащается благодаря находкам учеников, деятельность учеников становится ценностно-мотивированной и приобретает для них «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев). Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.С. Костюк и др.), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова и др.), плодотворно развиваются коммуникативные умения (Х.Й. Лийметс). Совершенно очевидно, что в основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся.

Идея сотрудничества реализуется через личностно-гуманное педагогическое руководство процессом обучения, которое, наряду с духом сотрудничества, предполагает управление обучением и всей школьной жизнью детей с позиций их интересов, постоянное проявление веры в возможности и перспективы каждого школьника, этичное отношение к школьнику, уважение и поддержание его достоинства (1, с.179-190).

Не вдаваясь в подробный анализ гуманистических принципов, предложенных и обстоятельно аргументированных Ш.А.Амонашвили, отметим, что мы полностью разделяем их и опираемся на них в нашем исследовании. Это обусловлено как нашими взглядами на процесс обучения младших школьников в целом, так и спецификой коммуникативно-деятельностного подхода (далее КПД) к процессу обучения.

КДП к процессу обучения, рассматривающий общение, в первую очередь, как средство организации учебно-познавательной деятельности и инструмент воспитания личности, объективно аккумулирует в себе гуманистические принципы обучения и воспитания, идеи педагогики сотрудничества. Достаточно указать здесь на важнейший постулат КДП: процесс общения-обучения воплощается в виде равнопартнерского учебного сотрудничества учителя и учащихся. Коммуникативно-деятельностный подход не приемлет регламентированное, строго ролевое общение с ребенком, отрицает дистантный стиль общения. Центром общения педагога с детьми в условиях КДП становится не программа и дисциплина, а личность ребенка, его познавательный, коммуникативный и творческий потенциал.

Указанные положения позволяют конкретизировать требования к процессуальному сопровождению коммуникативно-познавательной деятельности в моделях учебных коммуникативно-речевых ситуаций (далее УКРС), которые являются основной формой организации обучения детей на основе КДП: деятельность учителя как человека, воплощающего для детей мир взрослых, мы рассматриваем как деятельность помощи детям, призванную обеспечить посильное и радостное овладение способами коммуникативно-познавательной деятельности, научить полноценному речевому общению, установив целесообразную систему равнопартнерских взаимоотношений в процессе общения-обучения.

Мы полагаем, что реализовать деятельность учителя с такими педагогическими установками возможно при косвенном управлении деятельностью и общением младших школьников в УКРС.

Известно, что управление процессом обучения предусматривает не только сообщение учащимся определенной системы знаний и наличия контроля за их развитием, но и организацию таких форм деятельности, в процессе которых личность приобретает социально полезный опыт, умения творческой деятельности, навыки общественного поведения (Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, А.В. Мудрик, А.Я. Гальперин, А.А. Матюшкин, Н.Ф. Талызина, В.В. Чечет). Согласно Н.Ф. Талызиной, управление процессом обучения есть управление процессом усвоения деятельности, которое может быть прямым и косвенным. Под косвенным управлением процесса обучения мы, вслед за Н.Ф.Талызиной, понимаем управление процессом усвоения деятельности путем различных воздействий, наводящих учащихся на данную деятельность.

Для нас существенным является указание на то, что при косвенном управлении процессом обучения руководящая и направляющая роль учителя скрыта, завуалирована и не выступает на первый план.

Именно данное обстоятельство, с нашей точки зрения, позволит учащимся строить отношения с учителем как с равноправным партнером, а значит, чувство-

вать себя свободным в своих действиях, принимать учебные задачи с удовольствием, безопасно выражать свои мнения и предположения, что особенно важно в речевом общении.

Рассматривая механизм косвенного воздействия (но не называя его данным термином), Л.М. Фридман утверждает, что процесс управления должен быть направлен не на принуждение, а на вызывание у учащихся потребности в положительных управляющих воздействиях и желание их выполнять (5, с. 203). Мы полагаем, что ориентация КПД на потребностно-мотивационную сферу учащихся, когда общение-обучение строится от ученика, обеспечивает благоприятные условия для возникновения у детей желания идти за учителем, добровольно следовать его указаниям, творчески подходить к решению коммуникативно-познавательных задач, испытывать радость от совместного общения.

Способы косвенного управления, через которые возможно приохотить школьников к коммуникативно-познавательной деятельности, развить познавательные интересы, возбудить в них стремление и желание включаться в деятельность и общение, должны быть ориентированы на уровень детей, соответствующий «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Тогда учитель при помощи косвенных воздействий выполняет роль посредника между учеником и учебным материалом, понимание которого находится за рамками зоны актуального развития ребенка и поэтому требует толчка, своевременной педагогической помощи со стороны учителя.

К способам косвенного воздействия на деятельность и общение младших школьников в УКРС, наиболее соответствующими указанному требованию, а также адекватными младшему школьному возрасту в условиях общения-обучения, мы относим манящую перспективу, актуализирующую сокровенные чувства и желания личности, и косвенное внушение, направленное больше не на сознание и логику, а на эмоции и внутренние установки личности. Свое конкретное воплощение способы косвенного воздействия находят в моделях УКРС при освоении их содержательного компонента.

Укажем конкретные моменты процессуального сопровождения педагогом деятельности общения учащихся в моделях УКРС.

Введение учащихся в ситуацию делается учителем. Главная его задача на первом этапе - создать непринужденную обстановку и включить участников коммуникации (учащихся и себя в том числе) в общее поле деятельности.

В качестве пускового механизма речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность - стремление, вступив в общение с человеком, что-то узнать или сообщить, попросить помощи или воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Именно возникновение подобной потребности и побуждает человека начать что-то рассказывать или спрашивать, объяснять или доказывать. Речевого общения без потребности не бывает. Вот почему учитель должен позаботиться о возникновении у учащихся потребности вступить в общение. Для учащихся важно, чтобы речевое общение приняло форму обмена мыслями, впечатлениями, наблюдениями, знаниями, в котором учитель не спрашивает, не вызывает для ответа, а является собеседником, участвующим в разговоре, проявляющим интерес к мнениям детей. Специфика его положения только в том, что он как более опытный человек ведет и направляет беседу. В этом случае между учителем и учащимися устанавливаются не официальные, не «учебные» взаимоотношения, а взаимоотношения индивидуальностей, которые видят друг в друге речевого партнера.

Для организации «включения» учащихся в УКРС и обеспечения возникно-

вения потребности вступить в общение особую значимость приобретают реплики и речевые реакции учителя. Они должны быть непринужденными, понятными, умеренно эмоциональными.

Конкретные реплики трудно программировать. Они возникают спонтанно и произвольно и часто обусловлены ответами и реакциями детей. Вот некоторые примеры того, как учитель может вступить в общение: «У каждого человека есть какая-то дорогая ему вещь. У меня, например... А у вас?», «Я вчера... А вы?», «Мне не очень понравилось... А вам?», «Давайте, пусть каждый из нас расскажет... Хотите, я начну?», «Кто из вас поможет мне разобраться...», «Очень хотелось бы узнать, как вы относитесь ...», «Мне очень интересно...» и т.д.

Включившись в общение, учитель шаг за шагом при помощи вопросов и заданий ведет учащихся, а вернее, своих речевых партнеров, по ситуации. Чем больше возможностей создаст учитель учащимся для проявления умственной самостоятельности и инициативности, тем интереснее будет для них предметное содержание деятельности и общения. Чтобы учащиеся проявляли интеллектуальную активность, большое значение имеет темп работы, избираемый учителем. С нашей точки зрения, темп продвижения по ситуации при выполнении заданий должен быть достаточно быстрым. Быстрый темп, в первую очередь, обеспечивается результативным усвоением способов решения коммуникативно-познавательных задач, посильностью заданий, предлагаемых детям. Большое значение имеет и слово учителя. Учитель своими речевыми репликами, по типу «Быстро назовите...», «Кто быстрее ответит (придумает)...», «Думаем быстро, отвечаем подумав...» активизирует деятельность детей, стимулирует ее интенсивное протекание. Разумеется, учитель может варьировать темп в зависимости от сложности задания, от конкретной настроенности учащихся, однако преимущественно он должен избегать чересчур замедленного темпа, т.к. он снижает активность школьников.

Что касается характера и особенностей постановки вопросов учащимся в ситуациях обучения-общения, то здесь уместно опираться на рекомендации Е.Н.Ильина, который советовал: «...Вопросы не надо ставить, задавать. Ими надо разговаривать.» (3, с.27) Поэтому мы полагаем, что беседы учителя с детьми (а точнее, диалоговое общение) не должны состоять из одних вопросов, а должны сопровождаться интересными репликами и высказываниями как учителя, так и детей. Побуждая учащихся к свободному обмену мнениями, учитель должен следить за тем, чтобы дети не перебивали друг друга, а учились развивать мысль, высказанную товарищем, отстаивать свою позицию.

При организации общения-обучения в УКРС немаловажно заметить и поощрить оригинально сформулированные вопросы и решения учеников, что покажет веру учителя в возможность и перспективы ребенка. Например: «Я всегда знала, что ты сможешь справиться с этим заданием», «Ты нас всех порадовал! Старайся и впредь придумывать такие интересные рассказы», «Ты отлично умеешь общаться с друзьями!». Обеспечение ребенку успеха деятельности, показ ему его реальных достижений явится важным стимулом формирования познавательного интереса. Относительно замечаний учащимся, недостаточно проявляющим активность, допускающим ошибочные, неточные ответы, то они должны, на наш взгляд, иметь доброжелательный характер, поддерживать веру ребенка в свои возможности. Учителю следует избегать излишнего фиксирования неудач и ошибок ребенка. «У тебя сегодня не совсем получилось. Получится в следующий раз». Индивидуально ориентированное общение с детьми в процессе обучения-общения позволит учителю, с нашей точки зрения, привлечь всех учащихся к об-

щению, решению коммуникативно-познавательных задач, и поможет освободиться от типичной педагогической ошибки при традиционном обучении, когда на занятии активно работают лишь несколько учащихся.

Таким образом, личностно-гуманное педагогическое руководство процессом общения-обучения в свете КДП, реализуемое через косвенное управление деятельностью и общением учащихся в режиме сотрудничества и равнопартнерских взаимоотношений, через индивидуально ориентированное общение с детьми учителя-партнера, является важным педагогическим условием формирования познавательных интересов младших школьников, поскольку способствует созданию на уроке такой обстановки, в которой будет востребован каждый ребенок, весь его познавательный, творческий и речевой потенциал.

Для учащихся необходимыми предпосылками пробуждения познавательного интереса в учебном сотрудничестве является возникновение «личностного смысла» обсуждаемых проблем, доброжелательная поддержка и координация общения-обучения, благоприятный эмоциональный тонус межличностных отношений.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн., 1990.
3. Ильин Е.Н. Искусство общения \ Педагогический поиск. – М., 1988.
4. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988.
5. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1992.

А.Н. Ковалевский

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

НАГЛЯДНОСТЬ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Для гармоничного развития ребенка необходимо создавать вокруг него пространство, воздействующее как на сферу разума, так и на чувственную сферу. Средством, способным решить данную задачу, является искусство. На возможности искусства в коррекции психических процессов у детей с особенностями в развитии указывали многие исследователи (Э. Сеген, Л.С. Выготский, В.П. Кашенко).

Среди различных видов деятельности учебной, трудовой, игровой учащиеся с интеллектуальной недостаточностью действительно выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение как наиболее интересной и занимательной. Согласно взглядам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности.

Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Психолого-педагогическое изучение особенностей графической деятельности учащихся с особенностями в развитии учеными в значительной степени способствовало научному обоснованию методики преподавания рисования во вспомогательной школе. Обучение рисованию было признано одним из важных коррекционных средств.

У школьников с особенностями в развитии отмечаются грубые нарушения познавательной деятельности. Кроме того, наблюдаются недостатки и в особенностях восприятия, ощущений, представлений. Всё это ставит перед вспомогательной школой задачу, ориентированную на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов. Изобразительная деятельность способна продуктивно повлиять на коррекцию восприятия детей с особенностями в развитии.

В изобразительной деятельности учащихся вспомогательной школы важное место занимают уроки рисования с натуры. При определенных условиях в процессе этих занятий удастся эффективно воздействовать на познавательную деятельность учащегося с интеллектуальной недостаточностью в развитии. На уроке рисования с натуры у учащихся включаются зрительные, двигательные и мускульно-осознательные анализаторы. В результате обучения нечеткие, аморфные, слабо дифференцированные восприятия детей постепенно становятся четкими, конкретными, полными. В процессе организованных занятий у учащихся развиваются наблюдательность, воображение, зрительная память, фантазия. Активно развивается мышление. В ходе изобразительной деятельности ученик вынужден производить ряд интеллектуальных операций: осмысливать структуру наглядно воспринимаемого объекта, намечать последовательность выполнения рисунка, сравнивать рисунок с объектом, сопоставлять части рисунка между собой и т.д. Анализ, синтез, сравнение, планирование и некоторые другие умственные действия обеспечивают правильное выполнение задания.

На развитие такого анализирующего восприятия оказывает огромное влияние правильное использование наглядности. Психологические основы наглядности заключаются в том, что в сознании человека решающую роль играют ощущения. Если человек не видел, не слышал, не ощущал, у него нет необходимых данных для суждения. Чем больше чувств участвует в восприятии, тем познание предмета у человека глубже и вернее. Принцип наглядности состоит в том, что учащиеся идут к достоверным знаниям, обращаясь к самим предметам как источнику познания.

В связи с этим организация урока рисования с натуры у учащихся с особенностями в развитии предполагает тщательный отбор наглядных средств обучения. Важно, чтобы используемые во вспомогательной школе наглядные средства были достаточно четкими, ярко и рельефно выражали присущие им особенности.

Например, для усвоения учащимися понятия о какой-либо форме или закреплении образа знакомой формы рекомендуется использовать таблицы, на которых соответствующая форма изображена в разных пропорциях и положениях.

На уроках рисования с натуры часто используют игрушки (цветные кубики, шары, пирамидки, башенки, матрешки и пр.), которые служат учебными пособиями при обучении детей различению и называнию величин, цветов, форм. Нередко игрушки применяются и как образцы для рисования с натуры.

Также на уроках рисования с натуры используются разборные модели. Это помогает учащимся изучить конструкцию натурной поделки, понять и запомнить последовательность создания рисунка. Очень полезным в этом отношении может быть детский строительный конструктор, позволяющий составлять из брусков, кубиков и других фигур различные варианты построек.

При рисовании с натуры в качестве наглядности можно использовать само изображение этого предмета. Рассматривание наглядного пособия помогает учащимся лучше понять строение предмета, соотношение его частей по величине и расположению в пространстве, характер направления линий и т.п.

Весьма эффективным средством наглядности на уроках рисования с натуры следует считать выполнение учителем на доске объяснительного рисунка. Цель его использования состоит в том, чтобы в наглядной форме продемонстрировать как технические приемы работы при рисовании, так и последовательность построения рисунка. Использование такого рисунка в первоначальный период обучения во многом упрощает учащимся задачу планирования выполнения рисунка. Учащиеся достаточно точно соблюдают порядок работы и действуют, подражая учителю, в соответствии с его указаниями. Отсюда вытекают определенные требования к такому рисунку учителя. Он должен быть достаточно крупным по размеру, сопровождаться словесными пояснениями на каждой стадии выполнения, иметь ясное и четкое графическое решение. Каждый этап построения рисунка учащиеся должны понять и запомнить.

Существуют также схематические рисунки, на которых показаны основные этапы построения изображения. Пользуясь ими, дети под руководством учителя определяют порядок работы, рассказывают о нем и запоминают его.

При подборе объектов изображения необходимо руководствоваться учебно-воспитательными задачами каждого урока и учитывать возрастные особенности и изобразительные возможности школьников. Отбирая модели, необходимо предусмотреть, чтобы они были достаточной величины, имели четкую структуру и не требовали слишком сложного анализа и синтеза. Важно также и то, чтобы предмет изображения был интересен для учащихся. В младших классах существенную роль играет цвет составных частей предмета. Цветные детали способствуют лучшему осмыслению строения натуры.

При подборе объектов изображения не следует забывать и о том, чтобы некоторые из них имели симметричное строение.

При рисовании с натуры часто предметы изображения располагают на определенном фоне. Необходимо следить, чтобы фон, на котором находится натура, имел по отношению к ней контрастный характер.

Для того чтобы школьники быстрее усвоили правильное композиционное расположение рисунка на листе бумаги, полезно демонстрировать наглядные пособия такого типа: «правильное расположение рисунка», «неправильное расположение рисунка», «рисунок слишком мал», «рисунок слишком велик», «величина рисунка передана правильно».

Роль наглядных пособий на уроках изобразительного искусства очень велика. Без наглядности учащиеся с особенностью психофизического развития не смогут в полной мере выполнить те или другие построения, графические движения, передать цвет, симметрию, композицию.

Немаловажно и то, что хорошо подобранные средства наглядности вызывают у детей положительные реакции, обеспечивают заинтересованное отношение к работе и тем самым повышают эффективность учебного процесса. Кроме этого, систематическая демонстрация и изучение наглядных объектов оказывает на детей эстетическое воздействие, способствует развитию у них художественного вкуса.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М: Просвещение, 1997 .
2. Грошенко И.А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе. – М., 1993.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дошкольное детство во многих странах мира рассматривается как особый национальный ресурс, направленный на разностороннее развитие личности ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями с целью формирования у него нравственных норм и приобретения социального опыта.

Согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании дошкольное образование является первой ступенью образовательной системы, в которой важно не только сохранить фундаментальные научные наработки в области дошкольного воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, но и создать необходимые условия, которые помогут педагогам и родителям сформировать полноценную личность, подготовленную к предстоящему школьному обучению, так и последующей жизни в социуме [4].

Безопасность - это не просто сумма усвоенных знаний, но и умение правильно себя вести в различных ситуациях. Чрезвычайной для ребенка может быть любая ситуация, выходящая за рамки привычного быта. Задача педагогов и родителей заключается в стимулировании развития у детей самостоятельности и ответственности, осуществлении постоянного контроля за их поведением в различных жизненных ситуациях.

В современных условиях для реализации в учреждениях дошкольного образования предложено большое количество вариативных и альтернативных программ нового поколения, призванных помочь воспитателю решить проблему воспитания безопасного поведения детей.

Анализ программ показывает, что в них, наряду с задачами охраны и укрепления здоровья детей, выдвигается требование формирования у дошкольников знаний по обеспечению безопасности и умений осуществлять это правило в реальной жизни. Так, в комплексной базисной программе развития детей «Истоки» в разделе «Физическое развитие» предусмотрено формирование чувства осторожности, привитие знаний основ безопасности. Авторы данной программы рассматривают вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности детей с раннего возраста. Для дошкольников с трех лет представлено примерное содержание знаний и умений личной безопасности ребенка, сделана попытка разработать показатели развития на каждом возрастном этапе по теме «Безопасность». Однако акцент сделан на старший дошкольный возраст, недостаточно рассмотрены бытовые опасности [3].

В другой комплексной программе «Радуга» [8] появляется специальный раздел «Правила личной безопасности», в котором предлагаются ситуации для изучения: ребенок потерялся или заблудился; огонь - стихия; природа (правила поведения); правила пешехода; ситуации общения с незнакомыми людьми. Авторы обращают внимание на то, что в рамках общественного дошкольного воспитания невозможно решить весь круг проблем, связанных с безопасностью ребенка, поэтому большая роль в этом вопросе принадлежит родителям. Анализ данного раздела показал, что не все имеющиеся виды опасностей в нем рассматриваются:

слабо представлены бытовые ситуации, предлагаемое содержание рассчитано на старший дошкольный возраст.

В комплексной программе «Детство» предлагаются следующие направления работы по реализации задач формирования безопасного поведения детей: формирование представлений о правилах обращения с огнем и электроприборами; о правилах поведения в экстремальных или опасных ситуациях; обучение навыкам оказания элементарной помощи; сообщение некоторых знаний по общению с незнакомыми людьми [2]. К сожалению, указанные задачи находятся в разных разделах программы; представленные формулировки не отражают всех компонентов безопасного поведения ребенка; разработанное содержание предлагается только в старшем дошкольном возрасте.

Парциальная программа и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной разработаны на основе проекта Государственного стандарта дошкольного образования Российской Федерации. Программа содержит шесть разделов (блоков):ребенок и другие люди; ребенок и природа; ребенок дома; здоровье ребенка; эмоциональное благополучие ребенка; ребенок на улицах города [1]. В основу выделения блоков авторами положено группирование опасных ситуаций по возможности их возникновения, связанной с местом пребывания ребенка, впервые выделен блок социальных опасностей, а также знания о здоровом образе жизни и психическом здоровье.

В практике работы учреждений дошкольного образования Республики Беларусь имеется некоторое количество методических материалов по проблеме безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, научно-методическая основа которых заложена в программе дошкольного образования «Пралеска» (2007) [7]. Авторы программы акцентируют внимание на отдельных компонентах безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста (пожарная безопасность, правила дорожного движения, поведение с незнакомыми людьми, проведение в опасных ситуациях) в образовательном блоке «Я и мир вокруг меня», и ориентируют педагогов и родителей на значимость рассматриваемой проблемы безопасности жизнедеятельности. Вместе с тем, методическое сопровождение данной проблемы в Республике Беларусь разработано в недостаточной степени.

Усвоение правил безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста целесообразно осуществлять не методом «словесного обучения», а в посредством использования специфически дошкольных видов деятельности [5; 6]. К сожалению, этот основополагающий принцип развития дошкольника в последнее время в практике дошкольных учреждений зачастую нарушается. Прочно сложился приоритет специальных обучающих занятий, на которых детям даются абстрактные для них знания, связанные с анатомией и физиологией, гигиеной человека, физическими явлениями и сложными научными понятиями. В процессе собственной практической деятельности ребенок должен узнавать о том, как пользоваться бытовыми приборами, почему нельзя шутить с огнем и на воде, как вести себя с незнакомыми людьми на улице, как правильно переходить дорогу и вести себя в транспорте.

Одним из новых и малоисследованных направлений изучения безопасности жизнедеятельности является проблема радиационной безопасности детей. Спустя четверть века с момента Чернобыльской катастрофы проблема радиационной безопасности продолжает оставаться чрезвычайно актуальной. Для всего населения и, в частности, для маленьких детей очень важно знать как правильно себя вести, оказавшись в ситуации радиационного риска. Детям, проживающим на загрязненной радионуклидами территории,

необходимо иметь не только конкретные знания о радиации и ее последствиях, но и сформировать осознанно-правильное отношение к природе, которая их окружает. Дошкольники должны знать о вреде, который может причинить радиация живым организмам, в том числе, человеку; иметь представления об основных правилах ведения хозяйства, ухода за жилищем, соблюдения правил личной гигиены; быть знакомым с правилами поведения на природе в условиях радиационного фактора, что обеспечит безопасную жизнедеятельность ребенка в дальнейшем [5; 6].

Таким образом, в настоящее время в Республике Беларусь и Российской Федерации имеются некоторые методические пособия и научные статьи, относящиеся к образовательному компоненту «Безопасность жизнедеятельности». Однако, в связи с переходом на учебную программу дошкольного образования, требуется переосмысление имеющихся научно-методических материалов с акцентом на оздоровительно-развивающую направленность всего образовательного процесса.

В качестве первоочередных условий формирования опыта безопасности жизнедеятельности детей в учреждениях дошкольного образования будут выступать: безопасная здоровьесберегающая среда как комплексное средство обеспечения эффективного формирования опыта безопасного поведения детей в дошкольных учреждениях; игровая методика формирования опыта безопасности жизнедеятельности у детей раннего и дошкольного возраста как системообразующий фактор природосообразного, здоровьесберегающего образовательного процесса; комплексная диагностика изучения уровня сформированности опыта безопасного поведения дошкольников, включающая комплекс специальных диагностических заданий, направленных на изучение когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностного компонентов опыта безопасного поведения детей.

Наиболее эффективной формой ознакомления детей с основами безопасной жизнедеятельности является игра. Разнообразные по содержанию и форме игры, игровые обучающие ситуации и игровые приемы вводят ребенка в мир реальных жизненных явлений с целью освоения ими социального опыта взрослых: системы знаний, способов действия, моральных норм и правил поведения, оценок и суждений. Использование в каждой из образовательных форм игр и игровых ситуаций, загадок, элементов ожидания и неожиданностей, различных движений, соревнований, розыгрышей и других игровых действий, будет способствовать эмоциональному восприятию детьми дошкольного возраста первоначальных знаний в области безопасности жизнедеятельности и усвоению их в доступной форме.

В качестве первоочередных принципов организации работы учреждения дошкольного образования по образовательному компоненту «Безопасность жизнедеятельности» могут выступать: принцип научности, основанный на использовании научно-обоснованной информации и ее практической апробации в работе с детьми; принцип комплексности и интегративности, предполагающий одновременное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач по основам безопасности жизнедеятельности детей; принцип активности и сознательности, направленный на использование активных методов обучения, в данном случае игровых, с целью осознанного и эмоционального восприятия информации; принцип преемственности от раннего к старшему дошкольному возрасту с целью дальнейшего продолжения работы на этапе школьного обучения; принцип результативности, ориентированный на положительный результат в будущем.

В связи с переходом на учебную программу дошкольного образования требуется переосмысление имеющихся методических материалов с акцентом на их

систематизацию и личностно-ориентированную направленность всего образовательного процесса. Для этого необходимо: внести коррективы в понятие «безопасность жизнедеятельности», которое в программе «Пралеска» использовано в узком значении, а в учебной программе дошкольного образования может быть представлено в более расширенном варианте с конкретизацией его содержательной стороны; более детально раскрыть методику обучения детей раннего и дошкольного возраста основным правилам безопасности жизнедеятельности в условиях учреждения дошкольного образования и семьи; обогатить предложенную систему обучающих занятий игровой формой подачи знаний, основанной на серии дидактических игр и игровых обучающих ситуаций; разработать методические рекомендации по организации работы с семьей по вопросу безопасности жизнедеятельности детей раннего и дошкольного возраста в условиях дома, улицы и ближайшего окружения.

Список литературы

1. Авдеева, Н. Основы безопасности детей дошкольного возраста: программа для дошкольных образовательных учреждений / Н. Авдеева // журнал Дошкольное воспитание. - 1997
2. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду Текст. /под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. Изд. 3-е, пере-раб. - СПб.: Детство-Пресс, 2003. - 244 с.
3. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника Текст. /под ред. Л.А. Парамоновой, А.Н. Давидчук и др. М.: Карапуз, 1997. -288 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. правовой информац. центр Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
5. Комарова, И.А. Основы радиационной безопасности дошкольника: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / И.А. Комарова, С.Л. Корсик; под общ. Ред. Т.Н. Ковалевой, Г.А. Соколик, С.В. Овсянниковой. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2008. – 32 с.
6. Комарова, И.А. Радиоэкология для дошкольников: Основы радиационной безопасности и здорового образа жизни: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И.А. Комарова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2007. – 54 с.
7. Пралеска. Программа дошкольного образования. Минск: НИО; Аверсэв. – 2007. – 304 с.
8. Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5-6 лет в детском саду Текст. / сост. Т.Н. Доронова. М.: Просвещение, 1996.- 95 с.

Е.В. Ларисова
ГУО «Гимназия № 32 г. Минска»
(РБ, Минск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Трудно переоценить **актуальность** одной из важнейших задач современной школы – усиление направленности обучения в контексте духовно-нравственного воспитания и разработка методических подходов к обеспечению данного процесса. Ведь педагогу начальных классов мало знаний одних лишь методик, по кото-

рым можно достаточно быстро научить ребёнка красиво и грамотно писать, читать с необходимой скоростью, правильно решать задачи. Сегодня, как никогда раньше, нужно учить детей трудиться радостно, искренне, не на словах, а на деле любить Родину, природу, друзей, книги, искусство, весь окружающий их огромный мир. Разбудить в младших школьниках всё человеческое – в этом и заключается смысл воспитательной работы в учебной деятельности. **Целевым ориентиром** написания материала стало *представление опыта работы педагогов гимназии №32 г. Минска в решении актуальной проблемы.*

Методологическую основу организации взаимодействия учителей начальных классов с учащимися *составляют следующие идеи:*

- *Идея развития (динамики):* вместе с развитием детей должен развиваться и урок. Изменяется позиция ученика – от пассивного слушателя к активному организатору. Усложняется содержание – от простого к сложному, от близкого к далёкому. Усиливается социальная направленность – от предметной к ценностной.
- *Идея субъектности:* всё больше давать детям возможность высказать своё мнение, поделиться знаниями, опытом.
- *Идея своевременности:* ставить вопросы, волнующие детей, отвечающие их интересам, возрастным потребностям.
- *Идея оптимизма:* урок должен нести положительный эмоциональный заряд, развивать чувства детей.
- *Идея профессионализма педагога:* все требования могут быть реализованы, если сам педагог богат душой, при этом владеет широкими познаниями о мире, любит жизнь во всех её проявлениях, является гражданином и патриотом.

Ценностные установки духовно-нравственного воспитания младших школьников в гимназии согласуются с традиционными источниками нравственности и *реализуются по следующим направлениям:* воспитание гражданственности, патриотизма, нравственных чувств, трудолюбия, творческого отношения к учению; формирования ценностного отношения к семье, к природе, к окружающей среде; воспитание чувства прекрасного.

Результаты и их обсуждение. *При отборе содержания учебного материала в урочной деятельности наиболее эффективными критериями, которыми руководствуются все учителя начальных классов гимназии, являются:* гуманизация учебного процесса; целостность учебной деятельности и её мотивационная основа; использование лучших национальных традиций белорусского народа в воспитании гражданских качеств школьников; учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; взаимосвязь воспитательного процесса с процессом обучения.

Каждый учебный предмет на I ступени общего среднего образования располагает значительными возможностями для воспитания духовно-нравственных качеств личности, общественно ценных ориентаций. Поэтому *первостепенная задача* учителей начальных классов гимназии при разработке и проведении любого урока – *достижение средствами конкретного учебного материала сильного воспитательного воздействия на ученика, формирование у него тех или иных нравственных понятий.*

Ведущей технологией на уроках в начальной школе выступает педагогика сотрудничества. В её основе лежит принцип уважения личности ребёнка, вера в него, взаимопонимание между учителем и учеником, гуманное общение, забота о нравственном самочувствии младшего школьника, создание атмосферы оптимизма, сотворчество.

Из урока в урок учителя начальных классов гимназии убеждают учащихся в

том, что учёба – это их главный и очень серьёзный труд. Хорошая учёба нужна им самим, родителям, учительнице, а главное – Родине. Дается установка на то, какими они должны расти – настоящими людьми, умеющими свои знания и силы отдавать на пользу своей стране.

Изучение предметов «Белорусский язык» и «Литература» способствует воспитанию любви и уважения к родному языку, гордости за свой народ, республику. Особое внимание на уроках белорусского языка уделяется формированию таких качеств личности ребёнка, как человечность, гуманность, душевная чуткость, гражданственность и патриотизм. На уроках литературы учителя начальных классов расширяют значение нравственных понятий, таких как дружба, добро, зло, милосердие, мужество, мудрость, честность, справедливость, счастье, долг, вина и т.д. В процессе чтения учащиеся знакомятся с окружающей жизнью, природой, со своим родным краем, народом. Художественное слово воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки учащихся, вызывает желание сделать что-то хорошее, помочь другим людям, открывает перед ними красоту родного края.

Содержание и организация уроков математики также предоставляют большие возможности для реализации задач духовно-нравственного воспитания учащихся, формирования таких личностных качеств гражданина, как бережливость, настойчивость, целеустремлённость, стремление познать истину. На уроках математики формируется хозяйственное отношение к общественной и личной собственности, обращается внимание младших школьников на такие проблемы, как состояние общественного транспорта, лифтов в многоэтажных домах, остановочных пунктов, оборудования дворовых детских площадок и т.д.

Учителя начальных классов гимназии ориентируют учащихся на *активное участие в посадке и выращивании растений, в озеленении пришкольного участка*, способствуя тем самым развитию эстетических и гражданских чувств. Умение видеть прекрасное в самых обычных явлениях природного окружения, красоту форм, красок, звуков, запахов формируется в процессе общения с близкими и дорогими сердцу ребята уголками природы. Акцент делается на формирование высших нравственных качеств, таких, как доброта, обязательность, чувство долга, заботы и бережного отношения к природе, уважение к себе и другим.

Знакомство на уроках «Человек и мир» в 4 классе с фактами из истории своей страны, города помогает младшим школьникам ощутить свою сопряжённость с развитием Республики Беларусь, органически связать изучаемый материал с прошлым и настоящим своего города, тем самым, способствуя готовности к преобразовательной деятельности. Учителя гимназии содействуют формированию привычки у учащихся начальных классов слушать собеседника, выработке умения уверенно высказывать своё мнение, защищать противоположную точку зрения.

В процессе трудовой деятельности и связанных с ней наблюдений в сознании младших школьников запечатлеваются факты, рождаются обобщения, которые служат основой воспитания трудолюбия, инициативности. Кроме того, труд является одним из источников знаний. Большие возможности предоставляют уроки труда в 1 классе для выработки у учащихся умений общаться, проявлять такие качества, как внимание, заботливость, отзывчивость к людям и др. На уроках трудового обучения учителя обучают младших школьников целесообразно, экономно использовать рабочий материал, воспитывают бережное отношение к используемому в работе природному материалу, тем самым, создают условия для формирования будущего защитника окружающей среды.

Приобщая учащихся младшего школьного возраста к *изобразительному искусству*, учителя начальных классов гимназии передают им огромный эстетический и нравственный опыт, накопленный человечеством. Овладение изобразительными навыками и техническими приёмами является не самоцелью, а средством художественного познания и отображения действительности, формирования эстетического отношения к действительности, выработки у младших школьников активной действенной позиции.

На занятиях физической культурой педагоги гимназии совершенствуют внутренний мир ученика начальных классов, прививая чувства товарищества, гражданственности, приобщая к здоровому образу жизни. Среди важных качеств, проявляющихся на уроках физкультуры в начальных классах, можно выделить товарищескую взаимопомощь, ответственность, принципиальность, волю, общительность, скромность, тактичность, целеустремлённость, организованность. Точное выполнение команд, указаний во время занятий, правил во время игр, соревнований способствует воспитанию дисциплинированности младших школьников.

На каждом уроке в начальной школе акцентируется внимание на культуре межличностных отношений (взаимозабота) и культуре нравственных чувств (сопереживание). Педагоги гимназии учат не просто слушать, а помогать, не злорадствовать по поводу ошибок своего одноклассника, уважать отвечающего ученика не зависимо от его ответа, организовать взаимопомощь на уроке.

Кроме того, в начальных классах формируются *рефлексивные умения* младших школьников, которые в дальнейшем положительно скажутся на формировании нравственных оценочных умений через следующие вопросы: Что полезного я узнал? Какими умениями овладел? Над чем нужно поработать самостоятельно? Почему я так поступил? Правильно ли это? Как я должен был поступить? и т.д.

Эмоциональный опыт учащихся начальных классов гимназии *обогащается* путём проявления творчества со стороны педагогов, умения в выборе нужных методов и приёмов работы на уроке. Это:

- беседа, яркая, эмоциональная, затрагивающая чувства детей, обращённая к их житейскому опыту;
- демонстрация фрагментов, наглядно показывающих поступки действующих лиц, с которыми ученики соотносят своё поведение;
- предварительные задания школьникам, которые они должны сделать к уроку и стать соучастниками тех событий, о которых говорится в тексте;
- организация этических проблемных ситуаций на занятиях, где учащиеся могли бы упражняться в выполнении тех или иных действий;
- разъяснение, сравнение, использование ярких примеров из реальной жизни ученического коллектива, которые вызывают сопереживание, стремление быть лучше, действовать в интересах класса, гимназии;
- включение учащихся в аналитическую и оценочную деятельность на основе эталонов и коллективно выработанных моделей поведения;
- использование пословиц и поговорок, стихотворений-загадок, рассказов, в которых заложен глубокий нравственный смысл;
- применение на уроках средств искусства: музыки, живописи, художественной литературы, драматического искусства;
- оправдывает себя использование наглядного, дидактического и раздаточного материала, введение сказочных персонажей, игровых ситуаций с нравственным содержанием.

Учителя начальных классов гимназии предоставляют возможность младшим

школьникам поразмышлять о том, как они живут и учатся, что их волнует и интересует, что им близко и дорого, какие люди их окружают, какие добрые дела выполняют всем классом, а затем написать сочинение: «Мой друг», «Моя бабушка», «Помощники», «Наш класс» и т.д. Излагая свои мысли на бумаге, ученики как бы заново возвращаются к тому, что их особо тревожит, оставляет глубокий след в душе. В такие моменты урока наиболее ярко выражается активность учащихся, их стремление к самосовершенствованию, самовыражению, самовоспитанию.

Как видим, *духовно-нравственное воспитание младших школьников – сложный и многогранный процесс*, который требует постоянных усилий от педагогов. Какие же условия необходимо при этом соблюдать?

1. Чёткое определение формы, содержания, методов, приёмов работы с учащимися.
2. Формулировка воспитательных задач, которые должны быть решены в ходе занятия.
3. Предварительная подготовка дополнительных материалов.
4. Организация на уроке полного цикла активной познавательной деятельности школьников.
5. Обеспечение краткости и информационной ёмкости изучаемого материала.
6. Ориентация на систему уроков, в ходе которых будет осуществляться комплексный подход к решению поставленных воспитательных задач.
7. Демократический стиль управления процессом духовно-нравственного воспитания.

Заключение. Педагоги должны всегда помнить о том, что воспитывают не просто детей, а будущее нашей страны. Следовательно, работу в этом направлении нужно осуществлять систематически, целенаправленно, не откладывая в долгий ящик, как говорится «здесь и сейчас», начиная с себя, со своего ближайшего окружения. Если за строками учебника, повествующими о далёких исторических событиях, младшие школьники увидели сильных и бесстрашных людей и восхитились их мужеством; если, сажая деревья, они украшали родную землю; если, вышивая платочек, хотели доставить радость любимой маме; если, составляя родословную, они задумывались над своими корнями; если, выступая на концерте, хотели порадовать зрителей, значит предметная деятельность, которую организовал педагог, одновременно являлась и ценностно-ориентированной, и духовной, поскольку в ней дети осознавали своё отношение к базовым общечеловеческим ценностям.

З.К. Левчук
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проблема преемственности начального и дошкольного образования особенно актуальна в Республике Беларусь в настоящее время создания комплексов «Детский сад – школа», когда ученики шестилетнего возраста учатся в первом классе на базе дошкольных учреждений и воспринимают учебную деятельность

как игровую. Но после осознания отличия этих видов деятельности зачастую возникает у детей нежелание учиться. Как правило, это характерно для классов, в которых не обеспечивается преемственность между дошкольным и начальным образованием.

Вопросами преемственности на различных этапах непрерывного образования исследовались М. Б. Есауловой, Т. С. Онискевич, Е. А. Тупичкиной. Как отмечает Е.А. Тупичкина обеспечение преемственности на стадии перехода дошкольного игрового к школьному системному обучению приобретает сегодня особую важность и актуальность [2, с. 123]. Практика показывает, что появляющиеся противоречия между занятиями в детском саду и уроками математики объясняются тем, что учителя начальных классов стремятся, выполняя программные требования, «наполнять» головы учащихся знаниями. При этом резкий переход к математической речи приводит к непониманию учениками изучаемого материала.

Кроме того проблемы преемственности по математике между детским садом и школой связаны и с тем, что часто в дошкольных учреждениях недостаточно внимания уделяется развитию логического мышления, на котором построена вся математика. Поэтому дети с трудом справляются с заданиями, связанными с поиском решения различных вариантов задач, затрудняются в математически точном выражении своих мыслей. В связи с этим большое значение имеет работа учителя по обеспечению преемственности на уроках математики, особенно с применением современных технологий обучения и развития младших школьников.

Исследования показывают, что для практического решения проблемы преемственности дошкольного и начального образования важно учитывать общие психологические особенности дошкольников и младших школьников, их повышенную восприимчивость ко всему новому, преобладание образных форм познания окружающего мира, доверчивое подчинение авторитету взрослого. Поэтому, учитывая общие характерные особенности и опираясь на них, целесообразно применять современные технологии обучения математике для обеспечения плавного перехода от игровой к учебной деятельности.

В процессе обучения математике в первой четверти первого класса во время подготовительного периода учащиеся играют. Вместе с тем во время этих игр они одновременно развиваются и учатся считать, классифицировать предметы по различным признакам и др. Большое значение в этом отношении имеют серии развивающих игр, разработанные авторами белорусских учебников математики А.А. Столяром, Т.М. Чеботаревской и др. [1, с.80].

Например, играя с одним обручем, ученики классифицируют объекты по одному свойству. Одновременно происходит формирование понятия об отрицании некоторого свойства с помощью частицы «не». В игре используются обруч и комплект «Фигуры», включающий геометрические фигуры: квадраты, прямоугольники, круги и треугольники трех цветов и двух размеров – большие и малые. Перед началом игры выясняют, какая часть игрового поля находится внутри обруча и вне его, устанавливают правила расположения фигур. Обеспечивая занимательный характер задания, детям предлагается посадить «математические деревья» так, чтобы внутри обруча росли деревья с зелеными листьями. Дети сажают деревья, располагая соответствующие фигуры и объясняя свои действия. Затем отвечают на вопрос: «Какие фигуры оказались вне обруча?». В результате выполнения игровых действий и логических рассуждений ученики приходят к верному ответу: «Вне обруча лежат все незеленые фигуры». Таким образом, достигнута цель – выразить свойство фигур, оказавшихся вне обруча, через свойство тех фигур, которые лежат внутри него.

Технологии развивающего обучения предполагают организацию на уроках проблемных ситуаций. Для этого учителя практикуют постановку вопросов проблемного характера, стимулирующих вариативность ответов. Поиск ответов на обобщенные вопросы предполагает свободное оперирование материалом, пробуждает самостоятельную мысль ученика. Например: «С какими фигурами «дружит» большой красный квадрат?». Отвечая на этот вопрос, ученики поднимают различные фигуры из блоков Дьенеша: красные – всех форм; квадраты всех цветов; все большие фигуры. Затем они доказывают, почему указанные фигуры могут «дружить» с большим красным квадратом.

Ознакомление учащихся с пятиугольником, проведенное как инсценировка общения треугольника и четырехугольника, когда на глазах учеников треугольник отрезает один угол у четырехугольника, чтобы сравняться с ним, и, к своему изумлению, получает пятиугольник, позволяет учащимся образно усвоить особенности новой геометрической фигуры.

Преимственности служит и предметная деятельность детей по раскрашиванию бабочек и цветков, а затем их сравнение путем установления взаимно однозначного соответствия.

В технологии развивающего обучения большое значение имеет определение закономерностей в подборе и расположении элементов различных множеств. Для обеспечения преимущественности в развитии учащихся им предлагаются задания на нахождение «лишних» элементов или на продолжение рядов чисел. Например: «Продолжи ряд чисел: 1, 3, 5, ...»; «Найди лишнее число: 1, 2, 5, 12, 7, 8».

Преимственности между дошкольным и начальным образованием способствует применение Дальтон-технологии, когда ученики ищут ответы на возникающие вопросы, пользуясь различными источниками, обмениваясь своими догадками вслух, не боясь ошибиться.

Работа в центрах по технологии «Шаг за шагом» позволяет больше внимания уделять математической терминологии, развитию гибкости ума посредством нахождения различных вариантов решения задач, умения доказать свою правоту, обеспечить интегрированное обучение.

Вместо традиционного этапа организации класса можно провести утреннюю встречу детей по технологии «Шаг за шагом». Учащиеся обмениваются приветствиями, дарят друг другу улыбки, хорошее настроение. Под музыкальное сопровождение звучит вступительное слово учителя, проводится краткая беседа.

Следует отметить, что таким образом организованная встреча учит детей выражать свои чувства, формирует положительный эмоциональный настрой.

Личностно-ориентированные технологии обучения учащихся на основе педагогики сотрудничества предотвращают трудности в стиле общения взрослых с детьми, помогают учителю избежать назидательной позиции, негативных оценок, которые подавляют инициативу школьников, рождают у них неуверенность в себе.

Технология коллективного способа обучения, основанного на стремлении детей делиться информацией, когда каждый учит каждого, формирует у учащихся глубокие и прочные знания.

Таким образом, исследование показывает, что преимущественность дошкольного и начального образования возможна на уровне использования современных технологий обучения, основанных на оптимальном сочетании информационно-репродуктивных и проблемно-поисковых методов, обеспечивающих активную деятельность учащихся с предметами и знаковыми средствами.

При этом учителю важно учитывать методику работы воспитателей дошкольных учреждений и направлять учебный процесс на общее развитие школь-

ников, уделять внимание внутреннему миру ребенка, предоставлять учащимся возможности проявления индивидуальности, накопления личного опыта, развития интересов и склонностей.

Список литературы

1. Давайте поиграем: Математические игры для детей 5-6 лет: Книга для воспитателей детского сада и родителей / Н. И. Касабуцкий, Г. Н. Скобелев, А. А. Столяр, Т. М. Чеботаревская; Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1991. – 80с.
2. Тупичкина Е. А. Проектирование технологии преемственного интеллектуального развития детей 5-7 лет / Тупичкина Е. А. – Армавир: АГПУ, 2005. - 123с.

Ж.Е. Пузевич

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ОТРАЖЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНИКЕ «МУЗЫКА»

В центре учебника «Музыка» - различные произведения композиторов-классиков и современных композиторов, сочинения западноевропейских композиторов, музыкальный фольклор разных народов мира. Цель – формирование представлений об интонации, способах ее развития, строение художественных произведений. Учебник включает в себя предполагаемый музыкальный материал (название произведения, нотная запись его главных тем), зрительный ряд (иллюстрации, фото, репродукции), литературный ряд (фрагменты прозаических и стихотворных произведений), перечень музыкальных понятий и терминов, необходимых для усвоения младшими школьниками на данном этапе обучения, а также вопросы и творческие задания. Нотные примеры в учебнике выполняют несколько функций: служат фоном для художественно-изобразительного воплощения образа конкретного музыкального произведения, являются ориентиром для освоения жанровых особенностей музыки, знакомят учащихся непосредственно с элементами нотной грамоты, помогают формировать навыки пения с ориентацией на нотную запись (звуковысотность, ритм и т.д.). Литературный ряд учебника разнообразен. В нем представлены небольшие по объему и доступные детям по образному содержанию тексты, разъясняющие смысл того или иного явления, а также фрагменты прозаических произведений, стихи, созвучные музыке. Именно свобода ребенка в выборе речевых, литературных, пластических аналогов музыкальных произведений – залог его общехудожественного и музыкального развития. Почти на каждой странице учебника присутствуют музыкальные понятия и термины, которыми младшие школьники овладевают постепенно, с помощью учителя, по мере накопления музыкально-слухового опыта.

Основной акцент на уроках музыки в начальной школе в системе музыкального воспитания и образования поставлен не столько на приобретение теоретических знаний о музыке, сколько на расширение эмоционально-образного багажа ребенка, на развитие его эмоционального отклика на музыку, на формирование нравственно-эстетических ценностей, устойчивого интереса к музыке как части окружающей жизни, приобретение навыков общения с музыкальными произведениями во всем многообразии видов детского музицирования – пения, игры на музыкальных инструментах, пластического интонирования, музыкально-ритмических движений, простейших импровизаций (речевых, пластических, во-

кальных, инструментальных), опытов создания рисунков под впечатлением услышанной музыки, собирание музыкальных «коллекций» - происходит в опоре на активное восприятие детьми музыки как живого искусства, а не скучной школьной дисциплины.

Вопросы и задания учебника носят проблемный характер, предполагают личностную оценку музыкальных произведений ребенком, формирование первичных навыков анализа музыкальных произведений, развитие творческих умений воплощения художественных образов при помощи слов, красок, линий.

Содержание музыкального образования в школе представляет собой целенаправленную систему знаний, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения действительности. Усвоение этой системы обеспечивает готовность личности к восприятию и обогащению культуры. В соответствии с концепцией содержания образования основными компонентами содержания учебника «Музыка» выступают информативный, репродуктивный, творческий и эмоционально-ценностный компонент.

Информативный компонент (знания) представлен в учебнике в форме вербального и символического изложения, а также иллюстративным материалом. Знания, приобретаемые младшими школьниками в процессе музыкального образования, могут быть подразделены на две группы: знания самой музыки, знания о музыке. Знания о музыке необходимы для вхождения ребенка в мир музыки и служат инструментом ее познания. В ряду знаний о музыке особое, приоритетное значение приобретают музыкально-теоретические знания об интонационной, жанровой, стилевой основе музыкального искусства и др.

Знания об интонационной природе музыкального искусства является основой всей системы знаний, приобретаемых учащимися в процессе музыкального образования. В основе представлений об интонации лежит понимание того, что интонация в музыке является носителем ее смысла, она способна выразить характер музыкального высказывания [1, с.74].

Знания о музыкальных жанрах способствуют формированию у младших школьников представлений о социальном предназначении музыки и формах ее бытования в обществе. В сферу изучения включаются такие основные жанры музыкального искусства как песня, танец, марш. Постигая интонационную, жанровую основу музыкальных произведений, младшие школьники осваивают целый комплекс знаний об эмоционально-образной природе искусства, о музыкальной драматургии, о средствах музыкального языка и музыкальной речи. В круг знаний о музыке входят также знания о творчестве композиторов. Необходимым является и знание нотной грамоты. Большое значение для музыкального образования школьника также имеет знание им самой музыки. В целом на музыкальных уроках приоритетное значение имеет слушание музыки. Важно, чтобы в интонационно-слуховой запас младших школьников входила музыка народная, академическая, духовная, современная популярная музыка.

Репродуктивный компонент (умение и навыки) реализуется в учебнике «Музыка» в форме вопросов, заданий, упражнений, требующих воспроизведения (предполагает наличие музыкальных умений и навыков).

Умения обусловлены временной природой музыкального искусства и направлены на процесс "наблюдения" (термин Б.В. Асафьева) за интонационным развитием в слушательской, исполнительской деятельности, импровизации (сочинении) музыки, а также при установлении взаимосвязей музыки с другими видами

искусства и окружающей жизнью. Также немаловажным является умение корректировать свое психологическое состояние под воздействием музыки.

Творческий компонент (опыт творческой деятельности) предполагает творческие задания или проблемные познавательные задачи. В музыкальной деятельности возможности творческого поиска проявляются главным образом в создании учащимися своего личностного «видения» - восприятия, познания, воспроизведения, сочинения, возникающих при этом художественных и жизненных ассоциаций, сравнений, сопоставлений, своего рода договаривание мысли композитора. Собственно музыкальное творчество младших школьников наиболее полно находит свою реализацию в импровизации и сочинении ими музыки. Внимание педагогов-музыкантов к развитию творческого потенциала детей на уроках музыки постоянно возрастает. Практически все учителя, методисты, исследователи проблем музыкального образования выдвигают задачу творческого развития ребенка в число приоритетных.

Эмоционально-ценностный компонент отражает мировоззренческую, нравственную, практико-трудовую, идейную, эстетическую и другие направленности. Это обеспечивает яркость изображения, обращение к жизненным проблемам, личному опыту младших школьников и другими средствами. Содержание эмоциональной и оценочной деятельности в учебнике «Музыка» дано через нотные примеры, предполагающие восприятие музыки детьми как вида искусства.

На уроках музыки данный компонент является ведущим. Опыт эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыкальному искусству проявляется в их предпочтениях, интересах, вкусах как в сфере самой музыки, так и в тех или иных видах музыкальной деятельности. Особое значение при этом приобретает личностный характер накопления данного опыта (отношение человека к миру музыки, к себе через слушание музыки, ее исполнение, сочинение). Накопление опыта эмоционально-ценностного отношения играет ведущую роль в содержании музыкального образования.

Личностный характер восприятия музыкального произведения обуславливает появление в процессе его эстетического переживания. В эстетическом переживании каждый раз заново происходит уникальная встреча чувственности, эмоциональности, присущий индивиду, с музыкальным произведением. Эта встреча дает жизнь и произведению искусства, и самому переживанию субъекта, превращая последнее в духовное событие его жизни. Совокупность таких переживаний не только удовлетворяет собственно эстетические и общие духовные потребности человека, но питает саму его психику, чувственность, воспроизводит, восстанавливает своеобразные психоэнергетические силы [2, с.23].

В учебнике «Музыка» эмоционально-ценностный компонент представлен в виде заданий, направленных на развитие эмоционально чувственной сферы ребенка. В учебнике представлены стихотворения, музыкальные произведения, картины противоположные друг другу по настроению и ряд вопросов, отвечая на которые школьники смогут высказать свое мнение, поделиться своими впечатлениями, немного пофантазировать.

Вышеизложенный анализ компонентов содержания образования позволяет сделать заключение о том, что музыка, как и всякий другой вид искусства, является одной из форм общественного сознания. В отличие от науки, которая систематизирует знания об объективном мире в научных понятиях, искусство отражает существующую действительность в художественных образах. Специфика музыки – отображение жизненных явлений в звуковых образах, способствующих эмоцио-

нальному постижению мира. В результате творческого претворения искусством жизненного материала, возникает присущее только искусству качество – художественность, уникальное средство эмоционально-эстетического воздействия на человека.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под общей ред. М.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Некоторые особенности эстетического переживания (психологические подходы к проблеме) / К.А. Абульханова-Славская // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., / М.; отв. ред.: Э.Б. Абдуллин [и др.]. – М., 1994. – С. 22-23.

Р.Н.Турченкова
ФГБОУ ВПО «МарГУ»
(РФ, Йошкар-Ола)

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДВУХУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Переход на двухуровневую модель образования является отражением общемировых тенденций, зарекомендовавших себя во многих европейских странах. Этот переход даст возможность повышать требования к качеству подготовки учительских кадров, их конкурентоспособности в европейскую систему образования. Модернизация отечественной высшей школы будет способствовать переходу от традиционной к инновационной модели подготовки педагогических кадров.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация – бакалавр) определены требования, согласно которым выпускник должен обладать основными компетенциями: общекультурными, профессиональными и специальными, обеспечивающими его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности.

Автор статьи «Высшее педагогическое образование в условиях перехода на уровневую систему подготовки кадров» Г.И.Миронов отмечает, что «бакалавр педагогического образования – это современный учитель. Это не учитель – предметник вчерашней школы, от которого в основном требовались только знание своего предмета и способность передать эти знания другим. Бакалавра педагогического образования следует рассматривать как профессионально подготовленного, компетентного работника сферы образования, владеющего современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI века» [1, с. 7-16].

В стандартах начального общего образования особо подчеркивается самценность ступени начального образования как фундамента всего последующего образования. Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации, равных возможностей для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся [2].

В условиях модернизации мирового образовательного процесса, духовно-нравственного развития личности, все больший интерес в педагогическом сообществе обращается на педагогику искусства, воспитательно-образовательный потенциал предметов художественно-эстетического цикла. Специалисты в этой области все глубже изучают методологию, теоретические вопросы художественно-эстетического, музыкального образования и воспитания, методическое обеспечение преподавания предметов этого цикла.

Отмечается, что на каждом этапе обучения необходимо определить технологии и способы развития профессиональной компетентности обучающихся. Условием непрерывного совершенствования профессиональной деятельности будущих педагогов является самообразовательная компетентность.

Что дают предметы музыкально-эстетического цикла, изучаемые на факультете начальных классов, каков их воспитательный потенциал.

В новых государственных образовательных стандартах в разделе «Примерная программа по музыке» указано, что «музыка в начальной школе является одним из основных предметов, обеспечивающих освоение искусства как духовного наследия, нравственного эталона образа жизни всего человечества, а целью музыкальных занятий – формирование основ музыкальной культуры через эмоциональное восприятие музыки в процессе приобщения учащихся к шедеврам мировой музыкальной культуры» [2, с. 59-60].

На факультете начальных классов Марийского государственного университета изучаются предметы художественно-эстетического цикла, обладающие определенным потенциалом общекультурного развития будущих работников педагогического образования. Это курсы - «Теоретические основы музыкального воспитания», «Внеклассная работа по музыкальному воспитанию». На этих занятиях студенты приобщаются к шедеврам музыкального искусства, сложным жанрам классической музыки русских, зарубежных и советских композиторов, готовят презентации и проекты по различным направлениям музыкального воспитания, используя современные информационные технологии, пишут рефераты и курсовые работы.

Курсы «Музыкальная и художественная культура мари» и «Ознакомление младших школьников с творчеством марийских композиторов», разработанные доцентом Р.Н.Турченковой, направлены на изучение художественно-эстетических традиций марийского народа дооктябрьского периода, ее специфики и самобытности, современного состояния развития музыкальной культуры.

Большое внимание уделяется изучению дисциплин «Методика изобразительного искусства», «Эстетическое воспитание младших школьников». Эти курсы дают возможность совершенствовать эстетическое воспитание студентов, раскрывают потенциал предметов художественно-эстетического цикла в подготовке современных выпускников педагогического образования.

Данная статья включает в себя просмотр презентаций «К 80-летию марийского композитора Эрика Сапаева, автора первой марийской оперы «Акпатыр» и «Балеты марийских композиторов».

Список литературы

1. Миронов, Г.И. Высшее педагогическое образование в условиях перехода на уровневую систему подготовки кадров. /Г.И.Миронов. Коллективная монография.– Йошкар-Ола, 2011. – С. 7-16
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 2. –

- 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. - (Стандарты второго поколения).
3. Турченкова, Р.Н. Марийская национальная музыка как средство формирования духовной культуры студентов / Р.Н.Турченкова // Молодежь Республики Марий Эл: материалы Межрегиональной научно-практической традиционной конференции «Положение молодежи в финно-угорских регионах Российской Федерации». – 2007. – С.85.
4. Хакимова Р.Н., «Марий Эл, ты мой Марий Эл» /Р.Н.Хакимова.// «Искусство в условиях модернизации школьного образования воспитания: сб. научных статей. – 2003 - С. 189.
5. Хакимова Р.Н., «Марий Эл, ты мой Марий Эл» (Из истории становления и развития народной культуры и искусства) / Р.Н.Хакимова // Особенности художественного воспитания в условиях дополнительного образования. - М., ГОУ УРСДОД. 2004. - № 11. – С.35. - Серия «Библиотечка для педагогов, родителей и детей»
6. Цымбалюк, Е.А. О новых технологиях в музыкальном образовании. / Е.А. Цымбалюк // Вопросы методологии. – 2002. - № 1.

ЧАСТЬ 6

ЭФФЕКТИВНОСТЬ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

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

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы человеческой жизни. Быстрый темп социально-экономических преобразований в стране, увеличивающийся объём информации и наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности человека актуализировали перед высшими учебными заведениями задачу подготовки будущего специалиста к творческой деятельности, основой которой является формирование опыта творческой деятельности в учебном процессе вуза.

В этой связи возрастает роль творческой деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза. Став субъектом творчества, студент начинает выходить за пределы задач, поставленных преподавателем, активно ищет новые области реализации своих способностей, по-новому осмысливает и оценивает результаты своих действий. В этих поисках проявляется, утверждается и начинает интенсивно развиваться тот комплекс свойств субъекта, который характеризует его как личность - избирательно-направленное отношение к действительности, сознательный выбор жизненных целей, средств и способов их достижений, чувство нравственной ответственности за осуществленный выбор и результаты своей деятельности.

Поэтому формирование опыта творческой деятельности у специалистов в области педагогики детства является социальным заказом времени и выполнение его возлагается на педагогическую науку и вузовскую практику.

Целевым ориентиром данного материала явилось описание результатов разработки дидактической системы, которая направлена на формирование творческого опыта студентов на основе цикла педагогических дисциплин.

В качестве *концептуальных основ* решения исследовательских задач были определены:

- концепция деятельностного подхода к развитию личности, утверждающая, что человек и его психика формируются, развиваются и проявляются в деятельности, вследствие чего формирование любого социально-психологического качества личности требует включения в ее систему специфической для данного качества деятельности;
- философское положение об определяющей роли социальной среды и активнопребразующей деятельности личности в процессе ее развития;
- теория системного подхода к изучению педагогических явлений;

- теория поэтапного формирования умственных действий.

Применительно к задачам творческого развития будущих специалистов в области детства это означает, что целью образовательного процесса является не просто усвоение вузовского курса, а формирование опыта творческой деятельности студента. *Исходя из данных положений дефиниция «опыт творческой деятельности»* трактуется нами как «...психическое образование, формируемое в учебно-творческой деятельности и определяющееся владением совокупностью приемов творческой деятельности, т.е., в конечном итоге, способностью самостоятельно выполнять предметно-преобразовательные действия; наличием в эмоциональном фонде студента переживаний радости, вызванных восприятием себя творчески продуктивной личностью, сформированностью отношения к учению как к творческой деятельности»

Исходными положениями при формулировке основных принципов построения содержания учебной деятельности явились следующие: обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых знаний; студент может участвовать в учебно-творческом процессе как субъект лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним учебно-творческих задач.

Из таких посылок следует, что в качестве предмета усвоения будущими специалистами наряду с теоретическими знаниями должна быть выделена система приемов творческой деятельности преобразования педагогической среды. В содержание понятия «*прием творческой деятельности*» мы включаем тот способ самостоятельного выделения студентом различных сторон познаваемого объекта, позволяющих будущему специалисту в процессе учебной деятельности осуществлять предметно-преобразовательные действия и находить новые способы решения учебно-творческих задач, связанных с педагогической действительностью.

Основными условиями формирования умений учебно-творческой деятельности студентов выступали содержательные и технологические условия реализации инновационной учебной деятельности, реализуемые на основе модернизации традиционных методов обучения, способствующие формированию и развитию умений учебно-творческой деятельности. В качестве основополагающих принципов организации взаимодействия с будущими специалистами были выделены следующие: гуманизация образования; практико-ориентированный подход к обучению; вариативность методов и приемов обучения; оптимизация самостоятельной работы студентов.

Реализация комплексной технологии обучения в реальных условиях педагогического процесса представляет собой поэтапную организацию системы обучения, которая обеспечивает последовательную постановку и решение дидактических задач.

На каждом этапе работы были определены методы и приемы обучения, способствующие формированию умений учебно-творческой деятельности студентов.

При организации учебной деятельности студентов на семинарских занятиях мы отдавали предпочтение коллективно-творческой форме обучения на основе дифференцированных групп и нетрадиционным формам педагогического взаимодействия (работа по методу «Обучение в команде» «Student Team Learning», «Пила (Jigsaw)», «Учимся вместе Learning Together», «внутриличностный диалог» и др.), которые, создают наиболее благоприятные условия для применения методов обучения, способствующих формированию умений учебно-творческой деятельности. В процессе проведения учебных занятий на основе методов, способствующих развитию творческого мышления, также были использованы методиче-

ские приемы развития продуктивного мышления: применение методик, направленных на стимулирование творческой активности (например, «Ромашка Блума», «Синквейн», «Словесное рисование», «Толстый и тонкий вопрос» и др.); составление списка контрольных вопросов; составление связывающего алгоритма; составление плана начала решения задачи; активизация пассивного знания и визуального мышления. Задания, предлагаемые студентам на данном этапе, были направлены на выработку у них навыков: критичности мышления и способности выявлять противоречия; прогнозирования возможного хода развития; выстраивания алгоритма действия по методике АРИЗ. Технологическая система формирования профессиональных компетенций студентов основана на использовании в учебном процессе проблемных методов обучения, обуславливающих наличие традиционного и неклассического способов познания. Обучающиеся должны усвоить, что:

существует не единственная, абсолютно верная точка зрения на те явления, которые изучаются, а достаточное количество подходов и альтернатив; существует не единственное, однозначное решение, а можно найти оптимальное, рациональное.

Процесс формирования творческих умений профессиональной деятельности мы рассматриваем как вероятностную динамическую систему, ее элементами выступают образовательные ситуации в процессе решения учебных задач. Уникальная возможность для реализации данного направления представляется будущим специалистам при проведении занятий на базе УНКЦ, при организации «живого диалога» с практикующими педагогами. Применение такого вида диалога, как формы субъект-субъектного взаимодействия, обеспечивает условия, в которых взаимодействие участников учебного процесса приобретает характер делового общения. При этом осуществляется творчество и сотворчество в деятельности, направленной на создание нового продукта, получение результата совместными усилиями. Обучение через деятельность позволяет быстрее осуществить трансформацию знаний в умения и навыки, дает результат образования непосредственно в процессе обучения и является творческим, продуктивным процессом.

В процессе формирования творческого опыта студентов важную роль играют методические приемы, направленные на формирование и развитие основных мыслительных операций. К ним относятся следующие: составление эвристических вопросов; составление контрольного списка творческих идей; ситуационный анализ; составление плана решения задачи; активация пассивного знания; визуализация мышления.

Самостоятельная работа студентов, рассматриваемая нами как средство организации учебно-познавательной деятельности и как специфическая форма учебного и научного познания, является одним из направлений совершенствования учебного процесса, формирующего учебные умения творческого характера. Организация самостоятельной учебной деятельности будущих учителей основывается на следующих принципах: обеспечение комплексного подхода к организации самостоятельной работы студентов на основе сформированной системы задач, тематики консультаций, форм и средств контроля и самоконтроля; формирование систематической обратной связи, выступающей в виде самоконтроля и включающей также контроль со стороны преподавателя; оценивание уровня самостоятельной деятельности на зачете и экзамене посредством заданий, включающих работу с литературой, посредством выполнения задач, требующих применения знаний, умений в стандартных и нестандартных ситуациях.

При организации самостоятельной работы мы исходили из того, что контро-

лируемая самостоятельная работа направлена на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Подведение итогов и оценка результатов таких форм самостоятельной работы осуществляется во время контактных часов с преподавателем. Баллы, полученные по этим видам работы, формируют оценку по КСР студента и учитываются при промежуточной аттестации по курсу.

Для организации учебной деятельности студентов по усвоению учебного материала нами были разработаны учебно-методические материалы, размещенные в системе «Moodle-2», которые позволяют осуществлять организацию самостоятельной учебной деятельности на двух уровнях: 1) действия по усвоению содержания учебного материала; 2) действия по отработке учебного материала.

В качестве необходимого условия реализации содержания образования на технологическом уровне мы выделяем использование современных компьютерных и технических средств обучения. Использование информационных технологий ценно с дидактической точки зрения, так как положительно влияет на развитие творческой активности учащихся, их мотивационной сферы, позволяет широко использовать возможности современных технических средств обучения (в первую очередь компьютера) в учебном процессе. Использование компьютерных демонстраций активизирует процесс обучения. Этому способствуют такие их особенности, как необычность предъявляемой информации, возможность визуального предъявления проблемных ситуаций и постановки познавательных задач, особое эмоциональное воздействие на обучающихся. Для обеспечения визуализации учебной информации лекционного курса нами были разработаны компьютерные презентации лекций для демонстрации учебного материала.

Возможности компьютерных демонстраций позволяют использовать статичные и динамичные приемы предъявления визуальной информации.

Использование в учебном процессе мультимедийных средств обучения позволяет достичь повышения организации внимания и восприятия обучающихся благодаря использованию фактора новизны и возможности его личностной интерпретации.

Для осуществления текущего и итогового контроля нами был разработан пакет тестовых заданий в электронной форме, созданный на основе использования компьютерной программы «Moodle-2».

Эффективность учебного процесса в условиях реализации технологической системы формирования опыта творческой деятельности обеспечивалась совокупностью внешних и внутренних условий. Реализация внешних педагогических условий осуществлялась на основе отбора и структурирования учебного материала, обеспечивающего включенность студентов в активную творческую деятельность по овладению учебным материалом, выбора форм и методов обучения, активизирующих их познавательную деятельность. Внутренние условия основаны на развитии познавательных и профессиональных интересов, воспитании творческого отношения к процессу усвоения знаний, а также на развитии эмоционально положительного отношения к процессу учебно-творческой деятельности.

Личностно ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов, построенное на основе субъект-субъектных связей, обеспечивало в равной мере определенную свободу в деятельности, способствовало созданию на занятиях благоприятного эмоционального климата, условий для самореализации личности каждого студента.

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**
(на примере работы с учебником «Музыкальная грамота»)

Подготовка педагогов для учреждений общеобразовательного профиля находится в прямой зависимости от целей и задач музыкального воспитания подрастающего поколения. Первоочередной задачей, обуславливающей направленность учебного процесса в вузе, является подготовка студентов к проведению школьных уроков музыки, к реализации его воспитательной функции.

Важным элементом содержания и организации учебного процесса является учебник. Учебник - это книга или другой носитель информации, в которой содержится систематический учебный материал, необходимый для организации образования по определенному учебному курсу. Он выполняет *две основные функции*: является источником учебной информации, раскрывающей в доступной для студентов форме предусмотренное образовательными стандартами содержание, и выступает *средством обучения*, с помощью которого осуществляется организация, образовательного процесса.

Учебник — это своеобразная модель образовательного процесса. Он отображает цели и содержание обучения, дидактические принципы, технологию обучения. В учебнике представлены такие этапы обучения, как постановка задачи, предъявление информации, раскрытие путей решения проблем, обобщение и систематизация, закрепление и контроль, самостоятельные исследования, домашняя работа.

Под структурой учебника понимается состав его элементов и характер их взаимосвязи при проектировании процесса обучения. В качестве элемента выступает часть содержания учебника или его характеристика, обеспечивающая достижение одной из целей обучения.

В соответствии с культурологической концепцией содержания образования, основными компонентами содержания учебника выступают информативный, репродуктивный, творческий и эмоционально-ценностный компоненты. Каждый компонент имеет определенный состав и средства воплощения в учебнике [1].

В Минске в издательстве «Дизайн-ПРО» вышла «Музыкальная грамота», которая утверждена Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебника по специальности «Преподавание в начальных классах» [2].

В учебнике реализованы все компоненты содержания образования: информация (знания) представлены в виде текста; способы деятельности, подлежащие усвоению в ходе превращения их в навыки и умения, зафиксированы в виде учебных заданий; опыт творческой деятельности представлен в виде постановки творческих задач; содержание эмоциональной и оценочной деятельности дано через нотные примеры, предполагающие восприятие музыки студентами как вида искусства.

Отличительной особенностью учебника является его «педагогическая принадлежность». Он призван помочь студентам не только в освоении теоретических сведений, но и в осмыслении работы по формированию музыкальной культуры младших школьников.

Темы курса распределены таким образом, что последовательность прохож-

дения, теоретического материала тесно связана с основными средствами музыкальной выразительности. Центральное место в учебнике отведено темам «Мелодия», «Ритм», «Лад», «Гармония» в их выразительном значении. При таком подходе «каждая частица теории» предстает не в изолированном виде, а попадает в область какого-либо значимого средства (например, понятия «интервалы», «аккорды» рассматриваются с позиции выразительности гармонии, а такие понятия, как «темп», «метр», «синкопа» объединяются выразительностью ритма в музыке). Кроме того, изучение элементов музыкального языка может осуществляться с учетом школьной программы, ее ключевых понятий. Традиционные учебные пособия по теории музыки такого раскрытия тем не предусматривают.

В учебнике кроме знаний и умений обоснован опыт творческой деятельности в виде постановки творческих задач. Студентам предложены задания на ритмизацию стихотворных текстов, составление тембро-ритмических партитур, сочинение различных мелодий, подбор аккомпанемента, сочинение мелодий с аккомпанементом, моделирование разнообразных игр. В ходе их выполнения должна решаться задача — на основе представлений о различных элементах музыкальной речи воспринять и осмыслить их выразительное значение. При этом имеется в виду, что воздействуют на слушателя не отдельные средства выразительности, а музыкальные образы, в которых воплощается духовный мир художника.

Осознание принципов построения музыки также предусматривает выполнение творческих заданий. Отталкиваясь от художественного замысла, студентам предложены задания на создания на создание различных музыкальных композиций. Например, сочинение музыкальных иллюстраций к сказкам «Колобок», «Репка» поможет воспринять и осознать форму рондо. Импровизация по рисункам, сочинение мелодий на предложенные стихи предполагает создание одночастных, двухчастных и трехчастных построений. Интонационный путь освоения содержания музыкального произведения (выявление характерных интонаций в процессе сочинения, наблюдение за их развитием), постижение музыки музыкой предполагает раскрытие творческого потенциала студентов.

Раздел «Угадай мелодию» может быть использован как иллюстративный материал к любой изучаемой теме. В нем предложены фрагменты музыкальных номеров из опер, балетов, симфоний, кинофильмов, мультфильмов, даны мелодии популярных романсов, песен. Их воспроизведение (пропевание, проигрывание) способствует обогащению музыкального опыта будущего учителя, формирует ценностное отношение к музыке.

Методический раздел ориентирует студентов на педагогическое осмысление, музыкального репертуара, представленного в различных разделах пособий. Методическая интерпретация предполагает определение функции отдельно взятого музыкального произведения в контексте темы четверти, его назначения в системе формирования музыкальной культуры школьников.

Противоречие между запросами школы и отставанием подготовки специалистов в педагогических вузах диктует необходимость переориентации преподавания целого ряда предметов специального цикла. Мы полагаем, что на музыкальных занятиях у студентов можно успешно формировать ценностное отношение к знаниям, необходимое для будущей творческой педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ананченко Г.В. Музыкальная грамота. — Мн.: Дизайн ПРО, 1999.
2. Краевский, В.В., Хуторской, А.В. Основы обучения. Дидактика и методика — М.: Изд.центр «Академия», 2007.

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА

В условиях обновления содержания гуманитарного образования к профессиональной подготовке будущего учителя предъявляются повышенные требования. Это должен быть творчески мыслящий человек, владеющий словом, способный решать разнообразные задачи в процессе межличностной коммуникации. Речевая культура педагога должна достигать высокого уровня, так как безупречное владение языковой и речевой нормой всегда считалось одним из основных критериев профессионализма учителя. В связи с этим гуманитарные науки занимают особое место. Будущие специалисты должны получить серьезную лингвистическую подготовку.

Важнейшая цель изучения дисциплины «Русский язык» – творческое осмысление студентами языковых фактов, познание закономерностей устройства языковой системы и особенностей ее реализации в речи. В решении поставленных задач особую значимость приобретает функциональный подход, предполагающий единение языкового и речевого содержания курса. Преподавание ориентировано не только на описание языка как статической системы, но и на вскрытие механизма деятельности языка. В связи с этим, наряду с другими учебными дисциплинами, изучение курса «Русский язык» особенно значимо в повышении уровня развития языковой компетенции будущих учителей начальных классов.

Языковая компетенция – это соблюдение норм литературного языка: фонетические особенности (четкость артикуляции, корректность интонации, темп, громкость, полетность голоса, паузирование, соответствие орфоэпическим нормам); лексические особенности (богатство и разнообразие словаря, точность в употреблении слов, стилистическая уместность, использование средств лексической выразительности); морфологические особенности (морфологические и словообразовательные нормы); синтаксические особенности (разнообразие синтаксических конструкций, правильность их построения, использование средств синтаксической выразительности); нормы письменной речи – орфографические и пунктуационные [1, с.89].

В процессе изучения курса «Русский язык» во взаимодействии с курсами «Белорусский язык», «Культура речи» студенты, получающие специальность «Начальное образование», должны повысить уровень личной речевой культуры до полного владения нормами литературного языка, сформировать профессиональный подход к анализу языковых норм и случаев их нарушения, в том числе под влиянием межязыковой интерференции в условиях русско-белорусского билингвизма.

Одна из приоритетных проблем современного высшего образования – повышение эффективности создания и реализации систем обеспечения качества подготовки будущего специалиста, максимальная объективность контроля знаний, умений, навыков. В связи с этим особую значимость приобретает осуществление мониторинга качества знаний студентов по курсу «Русский язык», результаты которого позволяют «описывать состояние студентов в любой отрезок времени множеством определенных свойств, необходимых и достаточных для выбо-

ра адекватной модели обучения и прогнозирования дальнейшего изменения состояния обучаемых» [2, с.128].

С целью выявления уровня развития языковой компетенции студентов первого курса педагогического факультета учреждения образования «Барановичский государственный университет» (65 человек) на первоначальном этапе обучения было проведено тестирование. Тестирование как одна из форм проверки базовых знаний обладает преимуществами методического и психологического характера. Имеющиеся программы контроля знаний позволяют использовать значительный объем материала, который компактно отрабатывается большим количеством студентов.

Студентам предлагалось выполнить 10 заданий закрытого типа с выбором ответов. Так, первые задания (1, 2) связаны с определением постановки (правильной или неправильной) ударения в словах, с выявлением нарушения норм произношения согласных звуков и их сочетаний; задания 3, 4, 7, 8, 9 ориентированы на осознание лексической стилистики: примеры неправильного употребления слов, нарушающих правила лексической сочетаемости, примеры тавтологии, искажения фразеологизмов. Правильная лексическая сочетаемость слов в речи обнаруживает знание языка и логичности мышления, поэтому важно развивать навыки студентов в построении речи в соответствии с нормами сочетаемости, а также умения находить и анализировать ошибки. Задание 5 содержит материал по морфологии, где проверяются знания студентов в области формообразования. В задании 6 включен языковой материал на определение правильности построения простого предложения, осложненного причастным и деепричастным оборотами, однородными членами, а также сложного предложения различной конструкции; примеры с нарушением норм согласования сказуемого с подлежащим, норм управления. Задания такого рода позволяют определить уровень сформированности умений студентов в дифференциации синтаксических норм русского и белорусского языков. Задание 10 имеет комплексный характер, что помогает выявить у студентов уровень владения нормами литературного языка, способность анализировать случаи их нарушения.

Анализ результатов проведенного тестирования показал, что только 6,2% респондентов правильно выполнили задание 10, что позволяет утверждать, что они имеют достаточно высокий уровень развития языковой компетенции. Следует отметить низкий уровень развития умений студентов в выявлении нарушения произносительных, морфологических и синтаксических норм литературного языка по сравнению с другими нормами. С предлагаемыми заданиями справились 10,9%, 12,3 и 15,3% обучаемых соответственно.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости более последовательно реализовывать сознательно-коммуникативный принцип обучения, использовать междисциплинарные образовательные технологии, предполагающие опору на лингвистические знания при формировании речевых умений и навыков и обеспечивающие, таким образом, устойчивость и надежность этих умений.

С целью организации активной профессионально ориентированной речевой деятельности обучаемых, повышения их языковой компетенции предлагается определенная методическая система работы в рамках курса «Русский язык», составляющими которой являются: теоретическое осмысление данного материала, знакомство с основами понятийного аппарата речеведения (язык, речь, языковая норма, языковые варианты и норма, норма и функциональные стили, понятие речевой ошибки, классификация речевых ошибок); проведение проблемно-целевых практикумов, голосоречевых тренингов и речевых разминок; использование си-

стемы коммуникативно-речевых задач и упражнений; создание учебно-речевых ситуаций.

В качестве промежуточного контроля студентам предлагается выполнить контрольную работу на тему «Типичные нарушения литературных языковых норм» (по материалам местной периодической печати), где рекомендуется найти речевые ошибки, определить их тип, дать объяснение языковых причин допущенных ошибок, связанных с нарушением литературных языковых норм. В процессе выполнения данной работы студенты демонстрируют сформированность умений в выявлении случаев несоблюдения языковых норм, комментировании причин их нарушения и предоставлении нормативно-стилистической характеристики используемых вариантных норм.

Важным этапом проведения мониторинга качества знаний и умений студентов является конструирование текстов различных жанров на свободную тему по образцу. Цель данной формы контроля – установить уровень соответствия монологической речи нормам современного литературного языка, проследить динамику развития языковой компетенции будущих учителей.

Таким образом, результаты мониторинга убеждают в необходимости его дальнейшего осуществления в рамках курса «Русский язык», т.к. осуществление регулярного, поэтапного, целенаправленного контроля за уровнем сформированности языковой компетенции будущих учителей позволяет интенсифицировать деятельность студентов, обеспечивает объективную проверку знаний и умений, способствует верному моделированию процесса обучения с учетом выявленных тенденций. Полученные данные доказывают также необходимость использования комплексного подхода в решении данной проблемы.

Список литературы

1. Вельц, Р.Я. Культура речи и коммуникативная грамотность / Р.Я. Вельц, Е.А. Яковлева // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: Сб. матер. X межд. науч.-практ. конф. по риторике, Москва 13 февраля, 2006 г. – М. : Флинта: Наука, 2006. – С. 87 – 91.
2. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М. : Пед. общество России, 2001. – 250 с.

И.В. Ермольчик, М.Ф. Кунтыш
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ В РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Процесс овладения русским языком может быть интересным, увлекательным и очень эффективным. Этому в немалой степени способствует методика обучения русскому языку средствами субъективизации, предложенная Г.А. Бакулиной [1].

Субъективизация предполагает качественно новую роль школьников в организации и осуществлении учебной деятельности – их прямое и непосредственное участие в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока. В соответствии с данной методикой учащимся передается часть функций учителя. В практическом плане это означает, что школьники сами формулируют

тему и цель урока, определяют виды и содержание своей учебной деятельности на всех или отдельных его структурных этапах, принимают активное участие в овладении новым учебным материалом, сами делают выводы и обобщения.

Работу на уроке русского языка невозможно представить без использования текстов самых разных видов. Процесс выполнения текстовых упражнений средствами субъективизации представляет собой хорошо продуманный, последовательно осуществляемый, логически завершённый цикл. В нём выделяют два этапа: *подготовительный* и *основной*. На подготовительном этапе учащимся представляется «заготовка», своеобразный «текстовый полуфабрикат» без сформированного к нему задания. Например:

- незаконченный текст с пропущенными в нём словами, словосочетаниями, предложениями, целыми абзацами;
- деформированный текст с переставленными предложениями (частями);
- текст с введёнными в него словами, предложениями, абзацами, которые подлежат исключению по какому-либо признаку;
- текст, который следует дополнить определёнными языковыми категориями.

Самостоятельно осуществляемый, разносторонний предварительный анализ исходного материала помогает школьникам приобретать очень важное умение – без воздействия и подсказки со стороны видеть синтаксические и другие особенности той или иной записи. В момент формулирования задания у учащихся создаётся внутренняя установка, обеспечивающая качественное и эффективное его выполнение. Важно, что в это время у школьников интенсивно работают мышление, внимание, память.

На основном этапе учащиеся записывают текст (или его части) и последовательно выполняют несколько заданий: первое – по орфографии, второе – по синтаксису, третье – по другим разделам языка. В одно из них может включаться задание по изучаемой на уроке теме. Обычно эти задания носят нетрадиционный, поисковый характер. Они составлены так, чтобы учащиеся не получали точных указаний, с какой именно языковой категорией они будут работать. Школьникам сообщаются только ориентиры для ее (или их) нахождения и действия, которые учащимся необходимо осуществить с найденным языковым материалом.

Поисковые действия очень разнообразны и постепенно усложняются. Объём текста, степень сложности заданий на подготовительном и основном этапах определяет учитель исходя из дидактических целей урока и уровня подготовленности учащихся.

В соответствии с основными положениями методики субъективизации мы подготовили экспериментальную программу для 4-го класса. С этой целью мы проанализировали учебную программу для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения, учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений с русским языком обучения (часть 2) под редакцией Грабчиковой Е.С.

При составлении экспериментальной программы мы руководствовались следующими принципами:

1. *Сознательности и активности*, суть которого состоит в умелом использовании разнообразных приёмов, способствующих возбуждению потребности и интереса к овладению знаниями;

2. *Доступности*, который заключается в необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе и недопустимости его чрезмерной усложнённости и перегруженности. В ином случае овладение изучаемым материалом может оказаться непосильным;

3. *Систематичности и последовательности*, который заключается в обеспечении последовательного усвоения учащимися системы знаний по русскому языку, систематическом прохождении школьного обучения;

4. *Связи теории с практикой*. Он предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении поставленных задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды.

Наше исследование проводилось в три этапа: констатирующий, дающий нам представление об уровне знаний учащихся в области орфографии и умение применять знания на практике, учитывая морфемную структуру слова и правила орфографии; формирующий этап, который был нами построен в соответствии с требованиями методики субъективизации; контрольный этап, который был проведён с целью выявления эффективности использования предложенного комплекса упражнений.

На констатирующем этапе для выявления уровня знаний учащихся нами была выбрана методика объяснительного диктанта. Применение именно этого вида проверки знаний школьников не случайно: при помощи объяснительного диктанта мы смогли не только оценить грамотность учащихся, но и выявить, насколько хорошо дети могут обосновать свой выбор в написании орфограмм.

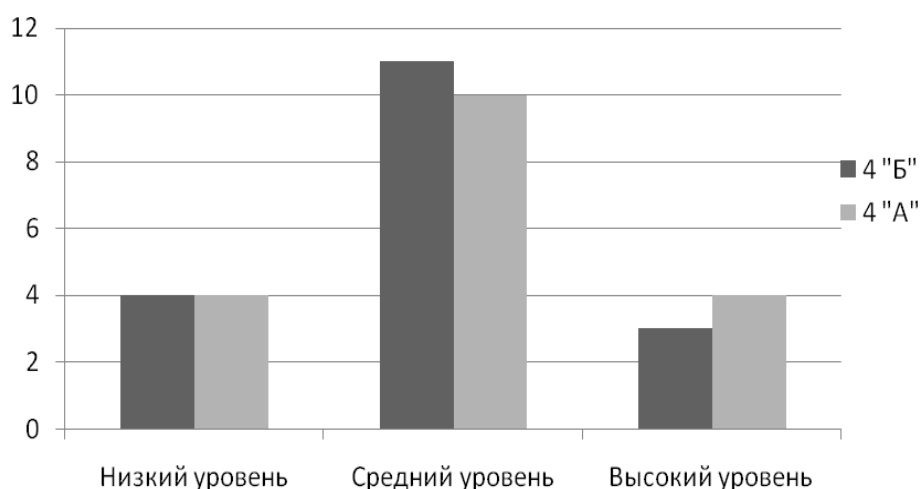
Нами была разработана шкала оценивания результатов, которая включала в себя несколько моментов:

1. количество допущенных в написании ошибок;
2. умение находить и объяснять орфограммы.

Исходя из вышеперечисленных характеристик нами было выделено три уровня знаний учащихся: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень – не допустили ошибок в диктанте вообще; самостоятельно находили орфограммы в словах, могли объяснить их. Средний уровень – допустили 1-2 ошибки в словах с орфограммами; находили орфограммы самостоятельно, но не всегда могли их объяснить, либо находили их при помощи учителя, но сами могли объяснить. Низкий уровень – допустили 3 и более ошибок в словах с орфограммами; не смогли указать ни одной орфограммы, даже после подсказки учителя не могли объяснить написание тех или иных слов.

Результаты представлены в диаграмме 1.



При анализе диктанта дети как в одном, так и в другом классе испытывали сложности в следующем:

1. Не всегда видели орфограммы;
2. Не могли объяснить написание некоторых слов;
3. Не могли сформулировать правило;
4. Пытались подобрать проверочные слова в тех случаях, когда этого делать не следовало (сильная позиция согласных/гласных).

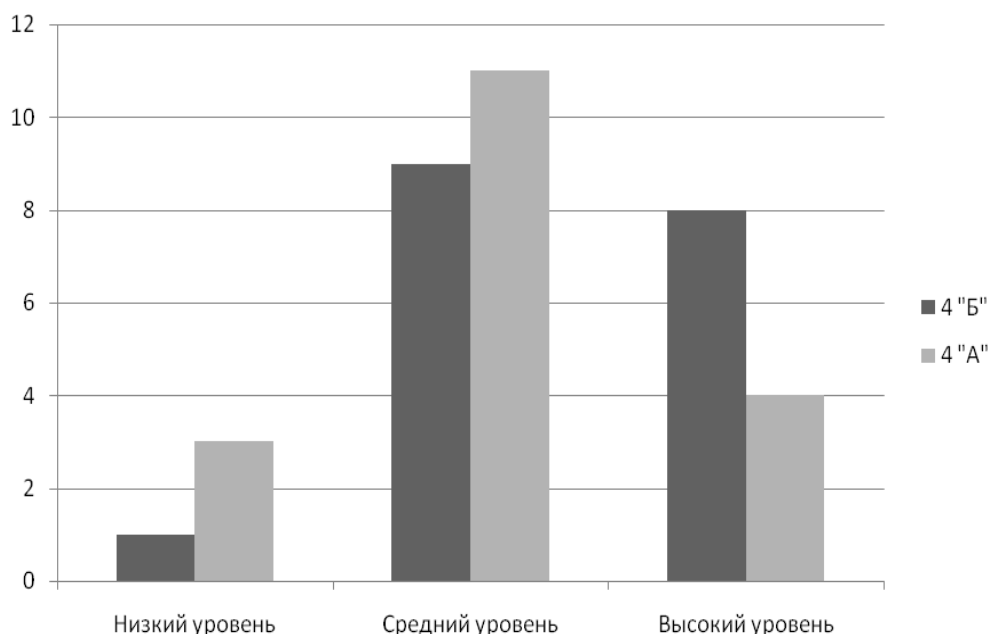
Таким образом, мы получили первые данные по уровню знаний в области орфографии и возможности интерпретации орфограмм учащимися двух классов.

На формирующем этапе нами был внедрён ряд упражнений для работы над текстом в методике субъективизации. За основу мы взяли три вида деятельности учащихся с текстовыми упражнениями, предложенные в методике [2, с.23]:

1. Восстановление слов в тексте по имеющимся орфограммам;
2. Восстановление слов в тексте по схемам, отражающим их морфемный состав;
3. Восстановление текста по таблицам.

На контрольном этапе в качестве проверки знаний учащихся нами снова была применена методика объяснительного диктанта с теми же критериями оценки. Измёнён был лишь текст (взят другой). Это обусловлено тем, что за год дети изучили много нового материала, познакомились с новыми орфограммами. Текст, который мы использовали на этапе констатации, был бы слишком лёгким для того уровня знаний, которого дети достигли к моменту проведения контрольного этапа нашего исследования.

Результаты проведения диктанта на контрольном этапе представлены в диаграмме 2.



В ходе объяснения диктанта дети из двух классов показали несколько разные результаты. Так, ребята из экспериментального «Б» класса значительно быстрее находили орфограммы, использовали более правильные формулировки при объяснении их написания. Учащиеся же из «А» класса испытывали затруднения в поиске орфограмм, а также в применении правил.

При сравнении полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальном классе мы можем сделать следующие выводы:

1. Повысился уровень орфографической грамотности учащихся;
2. Возрос интерес детей к уроку русского языка, о чём свидетельствует тот факт, что ребята начали лучше готовиться к нему и активнее принимать участие в его ходе;
3. Интенсивнее начала развиваться речь школьников, что хорошо заметно при объяснении написания орфограмм (без проблем могут сформулировать свои мысли).

Таким образом, экспериментально мы доказали, что использованная нами в учебном процессе методика субъективизации позволила повысить уровень грамотности и оказала плодотворное влияние на развитие речи школьников.

Список литературы

1. Бакулина, Г.А. Обучения русскому языку средствами субъективизации/ Г. А. Бакулина// Русский язык в школе. – 2002. – №1. – С.10-17.
2. Субъективизация процесса обучения // Пачатковая школа.- 2009. - №10. – С. 23-26.

О.М. Жукова

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ПРИМЕНЕНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Одной из основных задач обучения в высшей школе является последовательное развитие высших мыслительных способностей студентов, а основными методами воздействия на педагогическую систему в соответствии с поставленными целями являются алгоритмизация, проблематизация учебного процесса, а также использование методов логической организации мышления. Особая роль в процессе обучения музыке принадлежит музыкально-теоретическому циклу, в рамках которого в значительной мере осуществляется теоретическое и практическое овладение закономерностями музыкального языка, развитие музыкально-творческих способностей и в результате развитие музыкального мышления.

Идея стилового изучения музыкально-теоретических дисциплин в последние годы побудила многих музыковедов-преподавателей к перестройке учебных музыкально-теоретических курсов, к комплексной координации различных дисциплин на основе историко-стилового принципа. Время подтвердило необходимость комплексного изучения явлений теории и истории музыки как целостного процесса исторического развития музыки по стилям, обобщающим в себе все стороны музыки ибо «история стилей предстает перед нами одновременно как история развития человеческого духа, мировоззрения, идеалов, ценностей, обусловленных общественным бытием и как история способов и форм выражения этого духовно-содержания» [1,с.24].

Методика изучения стилей на музыкально-теоретических дисциплинах опирается на обще-дидактические методы и принципы, на межпредметные связи, и комплексный подход. Используя *алгоритмический метод*, процесс педагогического воздействия на студентов осуществляется по двум направлениям: по линии обучения определенной последовательности действий, ведущих к достижению цели, и по линии корректировки этих действий извне. В первом случае говорят об алгоритме функционирования, во втором - об алгоритме управления.

Алгоритм функционирования может быть представлен в виде инструкции,

предписания о порядке выполнения того или иного действия. Возникнув в практике преподавания математики как абсолютно жесткая, детерминированная последовательность математических операций (алгоритм в узком смысле слова), алгоритмизация сейчас используется и в обучении гуманитарным дисциплинам.

Выполнение определенных действий по музыкальным алгоритмам, в отличие от математических, не носит столь формального, строго регламентированного характера; видимо, поэтому в музыкально-педагогической литературе и практике утвердился более привычный термин «план» (рассказа, анализа). Студентам рекомендуется план (схемы) гармонического и слухового анализа, разбора хоровых партитур и музыкальных произведений.

Применение алгоритмического метода в курсе «Теоретические основы музыки» имеет свои традиции. Основа этих традиций - анализ музыкальных произведений. В предисловии к одному из первых советских учебников «Музыкальной формы» (1947) его автор - И.В.Способин - пишет: «Независимо от формы изложения (устной или письменной), анализ должен содержать в себе описание произведения по следующему перечню вопросов», и далее предлагаются три группы вопросов разной степени подробности, ориентированных на «общий и предварительный обзор» произведения (группа А), на «анализ каждой из основных частей» (группа В) и на «анализ соподчинения основных частей в целом» (группа В) [3,с.27].

Алгоритмы И.В.Способина, как и предложенные им разборы законченных произведений или отдельных частей, отразили основной недостаток прежнего курса анализа форм - структурный подход к музыкальным произведениям. Реконструированные с позиций современной методики целостного анализа (осознание и определение образного содержания произведения - главное), эти алгоритмы и сегодня могут быть использованы в самостоятельной работе студентов. алгоритмические задания, которые могут быть использованы при изучении различных структур. В первом виде алгоритма учтены задачи эскизного анализа (его суть - научиться быстро, схватывать сущность образного строя произведения, свободно ориентироваться в структуре незнакомого сочинения, видеть его главные архитектурные вехи), названного так по аналогии с эскизным методом разучивания произведения в классе основного инструмента. Во втором - решаются задачи подробного, то есть собственно целостного анализа (по Л.А.Мазелю и В.А.Цуккерману [2,с.34]).

Алгоритм эскизного анализа характеризуется следующими операциями (на примере формы периода):

1. Определение границы периода, с учетом важнейших его черт, внутренних и внешних признаков окончания.

2. Характеристика главных черт образа, его жанровых истоков, ведущих выразительных средств.

3. Анализ всего периода, с определением:

- а) его функции (самостоятельное построение или часть более крупного целого);

- б) структуры периода, характерных масштабно-тематических соотношений (повторного или не повторного строения, неделимый или членящийся на предложения, квадратный или неквадратный; периодичность, суммирование, дробление и.т.д.);

- в) закономерностей тонально-гармонического развития (однотональное построение или модулирующие, с отклонениями или безних, виды кадансов и гармонических оборотов, преобладающий тип аккордики);

4. Схемы структурной формулы данного периода.

В курсе музыкального анализа, особенно в начальных темах (до сложных форм), эскизные «разборы» занимают значительное место. Практика подтверждает целесообразность применения этого методического приема и в курсе гармонии.

В процессе знакомства с гармоническими средствами и закономерностями связи аккордов в последовательности студенты постигают их звучание через игру цифровок, секвенций, модуляций, гармонический анализ и воплощают это звучание в гармонизации мелодии (то есть как бы озвучивают свои внутренние слуховые представления). Опыт показывает, что успешно справиться с гармонизацией мелодии студенту помогает наличие определенного плана в подходе к гармонизации. На начальном этапе изучения предмета или при изучении отдельных тем предлагаем использовать алгоритм гармонизации мелодии:

1. Озвучивание мелодии (проиграть или пропеть).
2. Определение формы и тональности (или тонального плана при включении побочных доминант и наличии модуляций).
3. Гармонизация кадансов.
4. Гармонизация скачков.
5. Гармонизация характерных мелодических оборотов.
6. Гармонизация оставшихся негармонизованных звуков в соответствии с контекстом гармонического движения.

Алгоритм полного анализа рекомендуется для самостоятельных работ студентов в домашней и аудиторной обстановке.

В последнем случае это может быть письменная работа объемом 2-3 страницы, выполняемая в течение 45-50 минут и контролирующая уровень сформированности нужного на данном этапе обучения навыка. Полный анализ является следующим уровнем анализа произведения. Он включает в себя в качестве исходного целостный, который начинается с анализа музыкальной формы. В процессе полного анализа должны быть выявлены следующие уровни содержания музыкального произведения:

1. Содержание произведения, отраженное в особенностях музыкальной формы, в его жанре (жанре на уровне произведения в целом, на уровне его частей, на уровне тем).
2. Индивидуально-неповторимый замысел, художественная идея произведения и особенности ее реализации. (Эти первые два уровня содержания определяются в результате целостного анализа, который обычно не выходит за рамки рассматриваемого сочинения).
3. Отражение идей композиторского творчества (стилистических черт, характерных для всей музыки композитора, излюбленного круга тем и образов), а с ними выразительных средств, определяющих его индивидуальный стиль).
4. Отражение в произведении стилистических черт и идей национальной школы, к которой принадлежит композитор.
5. Отражение в произведении стиля и идей исторической эпохи.

Предложенные алгоритмы анализа не претендуют на всеохватность, стабильность. Они предлагают определенную свободу в последовательности операций, ибо используются в условиях конкретного стилистического контекста, в котором роль тех или иных музыкально-выразительных средств в создании образа неоднозначна, заранее непредсказуема.

Поскольку музыкально-аналитическая деятельность вытекает из существа музыки как искусства, и, следовательно, логическое осмысление материала глубоко связано с эстетической оценкой явлений, эмоциональным отношением к

ним, то и понятия «логическая структура», «алгоритм» становятся несколько условными и должны применяться с учетом специфики музыкального анализа как творческого процесса.

На творческое отношение студентов к использованию алгоритмов (как к ориентирующему плану, а не догме) оказывают влияние образцы анализов, демонстрируемых на уроках педагогом, а также ознакомление обучаемых с примерами анализа музыкальных произведений разных жанров, стилей и форм, выполненными известными музыковедами (Л.А. Мазелем, В.А. Цуккерманом, Ю.Н. Холоповым, В.В. Медушевским и др.).

Использование в практике анализа музыкальных произведений алгоритмического метода, моделирование на его основе последовательности определенных операций по каждой теме, отдельным разделам оправдывается задачами, которые он решает именно для данного учебного курса: во-первых, организуя познавательную деятельность студентов, метод алгоритмизации заставляет их анализировать не стихийно, а целенаправленно, путем отбора минимума необходимых операций для достижения поставленной цели; во-вторых, этот метод дает будущему учителю музыки методику самостоятельной работы по подлинно научному анализу музыкальных произведений; в-третьих, при прочном усвоении предложенных видов алгоритмических заданий (прежде всего, эскизного анализа на уровне автоматизации) метод в целом «работает» на будущее, так как развивает творческое мышление, учит самостоятельному поиску новых решений. Алгоритмический метод и его задачи в конечном счете перекликается с задачами проблемного обучения.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии - М.: Педагогика, 1989г.
2. Мазель Л.А., Цуккерман В.А. Анализ музыкальных произведений. М., Музыка, 1967г.
3. Способин И.В. Музыкальная форма - М.: Музыка, 1980г.

Т.В. Жукова, Б.Г. Кожевников
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА СТУДЕНТОВ

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью дальнейшего углубленного образовательного процесса в вокально-хоровом воспитании будущего специалиста, учителя музыки. Важная роль отводится музыкальному образованию и воспитанию, развитие которых основывается на передаче через произведение искусства духовного опыта человечества и должно опираться на современный научно-теоретический, методический, технологический базис.

Вопросы профессиональной подготовки учителя музыки находятся в решении проблем, которые решаются сегодня педагогической наукой. От того, каким будет учитель музыки, как он будет осуществлять свою профессиональную деятельность, сможет ли учитывать требования, которые предъявляются ему обществом, теорией и практикой педагогического образования, зависит уровень обра-

зования, воспитания и духовной культуры современного школьника. Решение этой важной, актуальной задачи может быть осуществлено при наличии высококвалифицированных учителей, которые владеют всей системой знаний, умений и навыков на уровне высоких требований современности.

Целью нашего исследования является разработка инновационных методов развития певческого голоса будущих специалистов для успешного осуществления их профессиональной деятельности.

Деятельность учителя музыки невозможна без достаточной вокальной подготовки, которая предполагает владение методикой постановки голоса, знание особенностей работы с голосами участников хора.

В вокальной педагогике накоплен достаточный опыт работы с певческими голосами разных возрастных групп. Вместе с тем, вопрос эффективного развития голоса будущего учителя музыки остается открытым.

Многолетний педагогический опыт авторов статьи позволяет обосновать наиболее эффективные приемы и методы работы с голосовым аппаратом.

Среди традиционных методик выделяется своей результативностью методика «Эмиссии голоса». Данная методика ставит своей целью развитие голосового аппарата в легко воспринимаемой и увлекательной форме. В отличие от традиционных методик развития дыхания, звукообразования, дикции – методика эмиссии голоса способствует более успешному решению профессиональных задач.

Увлеченность и положительное эмоциональное поле, создаваемое на занятиях по вокалу, развивают внимательность, координацию движений и соответствующую реакцию в голосовом аппарате поющего.

Музыкальный материал способствует достаточно быстрому развитию музыкально-слуховых и речевых навыков. Учебный материал выстроен таким образом, что начало распевания сродни утреннему потягиванию. Активные мышечные движения растягивания способствуют расширению легких и разогреву всего организма. Для тренировки мышц брюшного пресса, разогрева голосового аппарата используется активный выдох, встречающий преграду на уровне неплотно прикрытых зубов и твердого кончика языка на звуке «С».

Определяющим в данной методике явился выбор разных речевых позиций с одновременным произношением различных сочетаний согласных звуков:

«БР_____»

Средняя речевая позиция с glissando на активном выдохе в конце упражнения;

«ТР_____»

Верхняя речевая позиция с glissando до предельного низкого тона;

«МР_____»

Нижняя речевая позиция с glissando до предельной высоты.

Студентами могут быть придуманы различные разговорные фразы на условном языке. Эти фразы произносятся в разных речевых позициях с вопросительными, восклицательными, утвердительными интонациями и в разных ритмах, с меняющимися ударениями слогов. Например, «эконики туляба», «зи зи мури мароа», «о, нуй сонгэ финита». Подобные фразы произносятся отдельными участниками, а затем объединяются в одновременное какофоническое звучание. Аналогичные упражнения какофонического звучания используются для звуковысотного воспроизведения в пении.

Таким образом, использование инновационных методов в музыкально-педагогическом процессе, способствует более качественно и в короткие сроки развить голосовой аппарат студентов и повысить их интерес к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве. – М., 1980.
2. Богатов Л.С. Подготовка будущего учителя музыки к коррекционно-реабилитационной работе в общеобразовательной школе. – М., 1994.
3. Banach Maciej. Prowadzenie emisji głosu w chorze. – Poznań., 1999.

Е.Л. Калист

УО «ВГУ им.П.М. Машерова»

(РБ, Витебск)

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Методологические принципы музыкально-эстетического воспитания в школе обусловлены необходимостью внедрения личностно ориентированных технологий и индивидуализированных подходов как к особо одаренным детям, так и другим категориям учащихся [1, с. 546]. Поэтому в учебном процессе целесообразным представляется применение такой педагогической технологии, которая способствовала бы декодировке эстетической информации, предполагающей поиск человеческой сущности в произведениях искусства. Вследствие недостаточной изученности способов организации музыкальных эвристик, актуальной видится разработка технологии эвристического обучения на уроках музыки, сущность которой детерминирована необходимостью развития нравственно-эстетической чувствительности и художественной образности у школьников.

Исходя из анализа научной литературе по исследуемой проблеме, мы рассматриваем педагогическую технологию эвристического обучения младших школьников на уроках музыки как особую организацию учебного процесса, основанного на свободном мышлении, личностных художественных открытиях, самоорганизации и сотворчестве учащихся. С этой целью составляется технологическая карта, в которой фиксируются основные этапы создаваемой образовательной ситуации, запланированные действия учителя и предполагаемая деятельность учащихся. Цель подобной карты заключается в систематизации педагогического инструментария, необходимого для изучения определённой темы или раздела, обеспечивающего индивидуальное образовательное приращение каждого ребенка. Использование ее учителем существенно упрощается применением компьютерных музыкальных программ как педагогических баз данных для создания вариантов творческих решений при работе со схожим художественным материалом [2, с. 257].

С помощью таблицы рассмотрим возможную последовательность взаимодействий учителя и учащихся в эвристической образовательной ситуации на уроке музыки при изучении темы 4-го класса «Музыкальная культура Беларуси».

Таблица – Технологическая карта создания эвристической образовательной ситуации на уроке музыки при изучении темы 4-го класса «Музыкальная культура Беларуси»

Этапы педагогического процесса	Запланированная деятельность педагога	Предполагаемая деятельность учащихся
1. Образовательная установка, создание проблемной ситуации.	Формулирование проблемы, связанной с изучаемым объектом (историей	Осознание проблемной ситуации. Постановка цели деятельности, обу-

	происхождения и спецификой строения народной музыки, ее образного содержания, особенностей мелодики и тембровой окраски).	словленной сущностью проблемы и объекта исследования: (Что значит понятие «Музыкальная культура Беларуси»? Какие компоненты оно интегрирует? В чем заключается личностный смысл изучения заданной темы?).
2. Уточнение образовательного объекта.	Конкретизация образовательного объекта в процессе дифференцированного рассмотрения образцов народной и композиторской, инструментальной и вокальной музыки Беларуси, ее жанрового разнообразия. Создание контекстной поисковой среды.	Актуализация жизненного опыта: (Какую музыку Беларуси я помню и что знаю о ней? Что значит для меня музыка моей республики?). Формулирование собственных контекстных вопросов: (Какие я знаю народные песни и танцы, произведения белорусских композиторов?).
3. Конкретизация задания.	Определение учебных заданий, обеспечивающих возможность панорамного представления об исполнительском искусстве Беларуси. Создание эвристической ситуации. Озвучивание музыкального материала, состоящего из 3-4-х белорусских народных песен и танцев, неизвестных учащимся.	Систематизация базовых сведений из области народной музыки (происхождение исполнительского искусства Беларуси: танцев, песен, сказок, музыкальных инструментов, обрядов и праздников).
4. Творческое решение проблемы, создание музыкальной продукции.	Консультационная, коррекционная деятельность учителя в процессе создания учащимися собственных музыкальных оригиналов по теме «Музыкальная культура Беларуси».	Самостоятельное выполнение учебных заданий: слушание образцов народной музыки, поиск вариантов собственных названий произведений, графическое изображение мелодической линии и ритмического рисунка, установление принадлежности музыки к определенным календарно-тематическим праздникам, сочинение стихов к прозвучавшим произведениям.

5. Демонстрация авторских образцов музыкального творчества детей.	Организация обсуждения музыкальной продукции учащихся: импровизаций, сочинений, творческих идей, гипотез.	Демонстрация результатов музыкального творчества: названий произведений, графических изображений мелодии и ритма, стихов, ритмического аккомпанемента, аргументов о целесообразности исполнения прозвучавшей музыки в мероприятиях, посвященных значимым событиям страны: Дню Независимости, Дню Конституции, Дню Победы.
6. Систематизация полученных результатов.	Представление лучших музыкальных продуктов учащихся: сочинений, названий музыкальных произведений, мелодических, ритмических, фактурных импровизаций, пластических изображений, оригинальных гипотез о перспективах развития музыкальной культуры Беларуси.	Выявление наиболее оригинальных и понравившихся образцов творческой работы учащихся.
7. Сравнение полученных результатов с культуро-историческими аналогами	Демонстрация выдающихся вариантов культуро-исторических аналогов: белорусских народных песен и танцев, музыкальных произведений отечественных композиторов.	Оценка собственных творческих достижений. Формирование представлений о жанровом многообразии белорусской музыки.
8. Рефлексивный анализ завершенного творческого процесса создания музыкальных композиций.	Формулирование вопросов, нацеленных на рефлексивное осмысление уровня личностного творчества учащихся, оценку достигнутых ими результатов и способность самостоятельного ориентирования в отечественной музыкальной культуре.	Рефлексия выполненных действий. Закрепление последовательности мыслительных операций, способов решения учебных задач: достигнут ли первоначальный замысел? Какие позитивные изменения можно внести в решение подобных творческих задач? Какими средствами можно выразить художественный образ музыкального произведения?
9. Домашнее задание.	Подбор личностно ориен-	В мини-рассказе (сочи-

	тированных заданий, направленных на развитие творческих способностей у учащихся.	нении) изложить собственные впечатления, вызванные прослушанным произведением. Сочинить стихи (четверостишия) к любимым произведениям белорусских композиторов. Придумать пластическую импровизацию к народным песням и танцам.
--	--	---

Таким образом, представленная технологическая карта как примерный образец создания образовательных ситуаций, обусловленных изучаемыми темами четвертей на уроках музыки, позволяет систематизировать учебный процесс, организуемый в рамках технологии эвристического обучения. Подобный тип преподавания данной дисциплины способствует утверждению педагогических условий эмоционального комфорта, развития оригинальности мышления, нравственно-эстетической чувствительности и музыкальной эрудиции у младших школьников.

Список литературы

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
2. Фоминых, М.М. Педагогическая эвристика как методология современного обучения [Текст] /М.М. Фоминых // Социализация личности в XXI веке: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию профессора В.Д. Семенова. – Екатеринбург, июнь 2005. – С. 257–259.

Г.М. Канцавая

УВА «БрДУ імя А.С. Пушкіна»
(РБ, Брэст)

НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ НА СУЧАСНЫМ ЭТАПЕ

Пры навучанні беларускай мове, як і любому іншаму прадмету, настаўніку важна адказаць на пытанне, з якой мэтай ён выкладае яго вучням: толькі для таго каб школьнікі атрымалі прадметныя веды ці ў працэсе вывучэння мовы маглі авалодаць яшчэ нейкімі дзеяннямі, неабходнымі для фарміравання ўмення вучыцца. Мабыць, адказ «вывучаем беларускую мову толькі дзеля прадметных ведаў» выглядае для сучаснай сістэмы адукацыі няўпэўнена, так як прадметныя ўменні і прадметныя дзеянні – гэта не самамэта, гэта, хутчэй за ўсё, аснова для таго, каб на іх аснове былі сфарміраваны асобныя і метапрадметныя ўніверсальныя вучэбныя дзеянні. Методыка вывучэння беларускай мовы ў пачатковых класах, сістэма заданняў, арганізацыя дзейнасці вучняў на ўроку павінны фарміраваць у малодшых школьнікаў уменне вучыцца, авалодваць тымі ўніверсальнымі дзеяннямі, якія стануць асновай для працягу навучання, для атрымання ведаў не толькі ў працэсе вывучэння прадмета, але і ў любых жыццёвых сітуацыях. Напрыклад, на ўроку вывучаецца тэма «Суфікс». Зразумела, што суфікс вывучаецца не толькі дзеля таго, каб вучні маглі гэтую частку слова выдзеліць, ці для таго, каб вучні правільна пісалі суфіксы. Толькі прадметнае

абмежаванне мэт вывучэння «суфікс дзеля суфікса» абумоўлівае, на жаль, вельмі вузкі адбор метадаў навучання, неэфектыўную арганізацыю формаў правядзення ўрокаў. Важна, каб пры вывучэнні тэмы прадугледжваліся такія заданні, такія практыкаванні, такія формы арганізацыі дзейнасці вучняў на ўроку, пры выкарыстанні якіх у працэсе авалодання ўласна прадметнымі дзеяннямі ў вучняў адначасова фарміраваліся ўніверсальныя вучэбныя дзеянні. Напрыклад, абмяркоўваючы праблемнае пытанне «Ці ёсць суфікс у словепалец (касец)?», малодшыя школьнікі павінны вучыцца весці дыскусію: задаваць пытанні, прыводзіць свае аргументы, крытычна ацэньваць выказанае, улічваць пазіцыю суб'ядседніка. Менавіта гэтыя дзеянні спатрэбяцца ў будучыні вучню: кожнаму прыдзецца ўдзельнічаць у абмеркаваннях, улічваць розныя пункты погляду і праяўляць да іх павагу нават у тым выпадку, калі пазіцыя суб'ядседніка разыходзіцца з яго асабістай.

Важнае месца беларускай мовы як вучэбнага прадмета тлумачыцца тым, што ён накіраваны на фарміраванне функцыянальнай граматычнасці дзяцей малодшага школьнага ўзросту. Паспехі ў авалоданні мовай з'яўляюцца найважнейшай умовай агульнай паспяховасці адукацыі школьнікаў, г.зн. што авалоданне вусным і пісьмовым маўленнем выступае не толькі як спецыяльнае вучэбнае ўменне, але і як найважнейшае агульнавучэбнае ўменне.

Сёння адбор зместу адукацыі па беларускай мове падпарадкоўваецца наступным патрабаванням, якія прад'яўляюцца грамадствам, педагогічнай навукай і практыкай на сучасным этапе пачатковай школы: 1) узмацненне дзейнаснага падыходу пры навучанні беларускай мове; 2) забеспячэнне ўкладу роднай мовы ў фарміраванне агульнавучэбных уменняў, навыкаў і спосабаў дзейнасці; 3) узмацненне развіццёвага ўплыву роднай мовы на псіхічнае і асобаснае развіццё малодшага школьніка.

Камунікатыўная накіраванасць працэсу навучання беларускай мове патрабуе ад настаўніка пачатковых класаў значнай увагі да значэння ўсіх моўных адзінак, да іх функцый у маўленні, узмацненне тлумачальнага аспекту пры вывучэнні сістэмы мовы і, канечне, сістэматычнае фарміраванне камунікатыўных уменняў і навыкаў у сітуацыях, актуальных для практыкі моўных зносін малодшых школьнікаў.

Вывучэнне беларускай мовы не павінна падпарадкоўвацца мэце фармальнага рэпрадуктыўнага запамінання правіл, тэрмінаў і паняццяў, а заклікана фарміраваць уменне выкарыстоўваць атрыманыя веды ў разнастайнай маўленчай дзейнасці.

Кагнітыўная функцыя мовы павінна рэалізоўвацца з улікам узроставых магчымасцяў вучняў пачатковых класаў пазнаваць навакольны свет з выкарыстаннем мовы і маўлення. У сувязі з гэтым важнае значэнне набывае характар пазнавальнага матэрыялу практыкаванняў: разам з вырашэннем задач навучання мове павінна ісці рэалізацыя выхаваўчых магчымасцяў урокаў беларускай мовы.

На сучасным этапе значная ўвага павінна надавацца развіццю інфармацыйнай граматычнасці малодшых школьнікаў. Праца са слоўнікамі беларускай мовы, знаходжанне малодшымі школьнікамі ў іх патрэбнай інфармацыі, праверка вынікаў дзейнасці спрыяе паступоваму развіццю вучняў пачатковых класаў умення самастойна карыстацца даведачнай літаратурай.

Урокі беларускай мовы павінны выкарыстоўвацца для развіцця ў малодшых школьнікаў яшчэ аднаго агульнага вучэбнага ўмення – арганізоўваць сваю дзейнасць, кантраляваць і ацэньваць яе. Настаўніку неабходна ствараць рэальныя

ўмовы для навучання малодшых школьнікаў пабудове алгарытмаў дзеянняў, пакрокаваму кантролю за сваімі дзеяннямі, ацэнцы іх мэтазгоднасці, пошуку памылак і ўстанаўленню прычын. Гэтаму будуць спрыяць спецыяльныя практыкаванні, заданні, пытанні, якія навучаюць вучняў арганізацыйным уменням: *Навошта і як мы будзем гэта рабіць?, Што ж нам неабходна зрабіць, каб дасягнуць выніку?, Што можа палегчыць (ускладніць) атрыманне выніку?, Як праверыць, ці супадае вынік з пастаўленай мэтай?*

Асабліваю ўвагу настаўнік павінен надаваць фарміраванню ў вучняў умення кантраляваць сваю дзейнасць. Гэтае ўменне вельмі важнае для засваення беларускай мовы, так як праблема з пісьменнасцю – адна з самых актуальных у наш час. Адна з прычын граматычнай вуснай і пісьмовай мовы – непадрыхтаванасць малодшага школьніка кантраляваць сваю дзейнасць, знайсці прычыну сваёй памылкі, ліквідаваць яе. Таму на ўроках беларускай мовы мэтазгодна не толькі вучыць малодшых школьнікаў кантраляваць ужо выкананую працу, але і фарміраваць у вучняў уменне прадбачыць цяжкасці, своєчасова іх ліквідаваць.

Навучанне беларускай мове ва ўмовах засмечвання запазычанымі словамі і жарганізмамі патрабуе асаблівай увагі да выкарыстання выхаваўчага патэнцыялу беларускай мовы. Малодшыя школьнікі павінны асэнсавыць, штомоваёсць форма выражэння нацыянальнай культуры, што існуе цесная сувязь мовы з гісторыяй, традыцыямі народа. Вучні пачатковых класаў павінны разумець, што неабходна валодаць культурай моўных зносін, каб жыць і ўзаемадзейнічаць у грамадстве.

Такім чынам, у сістэме пачатковай адукацыі моўнай падрыхтоўцы малодшага школьніка належыць вядучае месца.

А.Е. Оксенчук
УО «ВГУ им. П. М. Машерова»
(РБ, Витебск)

СПОСОБЫ МАРКИРОВАНИЯ ТЕМЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

В условиях современного образовательного процесса резко увеличивается объём учебного материала, рассчитанного на самостоятельное изучение. В таких условиях возрастают требования к овладению навыками техники чтения: восприятию письменного текста, скорости чтения и пониманию прочитанного. Большая часть учебных текстов обрабатывается студентами с использованием просмотрового или поискового вида чтения. В этом случае для обеспечения эффективности восприятия текста перед преподавателем стоит задача маркирования в учебном материале установки к пониманию содержания текста, т.е. к обозначению в тексте предмета речи.

В современной лингвистике текст определяется как макроединица языка. Он представляет собой сочетание нескольких предложений, раскрывающих ту или иную тему. В отличие от предложения предмет речи в тексте отображается с учётом основных причинно-следственных, временных, пространственных связей и отношений (работы Дридзе Т.М.; Жинкина Н.И.; Солганика Г.Я.).

В структуре текста всегда выражен семантический базис, или тематическая основа этого текста. Эта тематическая основа (текстуальная пропозиция) выражает главную мысль текста или его **основную тему**. Однако как мы уже отмечали, кроме основной темы текста, в основе текста могут быть выражены дополнительные темы (его микротемы). По мысли В. Дресслера, тема должна быть представлена в виде простого или сложного базисного предложения. Но вопрос выяв-

ления темы текста по-прежнему остаётся открытым. Пользователи языка стараются вывести микротему отрывка текста по возможности быстрее. Процесс выдвижения гипотезы начинается сразу после интерпретации одного предложения текста. Поэтому значения слов, фраз и предложений служат базой для выведения тем. В ходе восприятия текста тема может быть выведена, когда известна вся пропозиция: время, место, участники, роли, действия и события. Если части предложения носят общий характер, то они могут быть приняты за тематические. Есть предложения, которые обозначают некую деталь в последовательности предложений.

Установочно-оценочную семантическую функцию выполняют в тексте начальное и конечное предложение. Каждое предложение, как и целый фрагмент текста, должно быть связано по смыслу не только с предыдущим и последующим, но и со всеми другими предшествующими и последующими отдельными высказываниями в рамках целого текста. Из таких начальных предложений можно получить достаточно информации относительно темы текста. Особую роль в этом случае играют предикаты, которые называются состояниями, действиями, или событиями. Слушатель или читатель на основании своих знаний о мире определяет, какие же из этих состояний, действий или событий являются типичными. Чем меньше событий отображено в тексте, тем быстрее и адекватнее определяется его основная тема.

Смысловое единство текста определяется двумя основными положениями. Во-первых, наличием связи между всеми последовательными, законченными в смысловом отношении фрагментами текста. Во-вторых, основная идея, или основная мысль текста, составляет вторичный смысловой план развёрнутого смыслового высказывания. В соответствии с этим включение в текст содержательно-смысловых элементов (микротем, не связанных с основной идеей) приводит к нарушению его смысловой и структурной цельности.

Смысловое построение текста определяется авторским замыслом и условиями дискурса, в котором определены «тематические репертуары» (по ван Дейку) возможных текстов. Репертуар тем в норме упорядочен их вероятностью и приемлемостью. Степень вероятности оказывает влияние на ожидания относительно возможных тем и, следовательно, на вывод предполагаемой макропропозиции ещё до начала дискурса или его фрагмента: пользователи языка формируют гипотезы относительно того, что будет или может быть сказано в данной ситуации, по крайней мере в общем виде. Эти тематические репертуары ограничиваются и культурными нормами, самой социальной ситуацией, различными социальными параметрами, спецификой коммуникативного события, особенностями говорящего или его личностными характеристиками (см. подробнее [Т. ван Дейк]). Пользователь языка при интерпретации текста вовсе не обязательно должен учитывать всю информацию, осуществлять сложные поиски культурных или социальных знаний. В выборе тематических репертуаров есть определённая заданность. Ввод темы предопределяется социокультурной ситуацией и собственно коммуникативным контекстом говорящего и слушающего.

«Сигналы» темы могут встречаться в различных частях текста, но как правило, в его начале или конце, а также в начале и в конце абзацев (или эпизодов темы). Они могут выражаться и отдельными предложениями, в письменном тексте выделяться курсивом или отделяться паузами (абзацным отступом). Тематические маркёры могут иметь различную протяжённость: от предложения до его последовательностей. Так, заглавия состоят из одного предложения или фразы, а подзаголовки - из одной фразы или одного слова.

Тема может выводиться читателем из нетематического окружения по ключевым словам.

Расположение тематических маркеров в начале или в конце текста или абзаца зависит от семантической функции. Они могут оформлять тему текста или эпизода так, чтобы последующие предложения по своему содержанию соответствовали теме. Или же тематические маркеры могут служить для проверки и коррекции развивающейся темы. При этом слушатель имеет не только иерархически организованную информацию, но и всё время поступающую. В устном тексте важные тематические понятия выделяются также интонацией и ударением. Темы в устном тексте менее сложны, они разворачиваются короче, чем в письменном тексте.

Ещё одна группа «сигналов» темы может относиться не ко всей теме, а только к её основным понятиям. В этом случае тематические маркеры активизируют области знаний, необходимые для понимания последующих предложений.

Одним из синтаксических средств привлечения внимания к информации являются расщеплённые предложения, а также пассив. Другим типичным средством выделения информации служит система придаточных предложений. Структура самого предложения может указывать на распределение информации.

Тематические маркеры могут относиться как к тексту в целом, так и к его тематически связанным частям – **абзацам**, или эпизодам. Абзацы в письменном тексте начинаются с красной строки, а в устном отделяются паузами. Абзац представляет собой последовательность предложений, подчинённых глобальной, или основной, теме и выражающих локальную тему, т.н. микротему. На уровне содержания абзац соответствует подтеме, которая характеризует предмет речи по тому или иному признаку. Абзацы могут подразделяться на семантико-синтаксические целые.

При введении абзаца на уровне семантических средств происходит **смена деятеля** (агенса), **времени**, **места**, **действия**, могут вводиться **новые участники** и т.д. Сигналы перехода от одной микротемы к другой в различных абзацах являются одним из способов выражения темы всего текста. Таким образом, механизм выражения темы представлен в следующем виде: если какое-либо предложение не подходит под текущую микротему, должна быть образована новая микротема.

Различные абзацы связаны между собой с помощью союзов или наречий, которые начинают абзацы, например, расположенные в начале союзы *но, однако, и, напротив, более того* и т.п. Такие средства связи абзацев маркируют новую микротему и обеспечивают необходимую связность всего текста. Каждый последующий абзац может содержать иллюстрацию, сопоставление, описание или разъяснение предмета речи в рамках глобальной темы. В этом случае они подчиняются предыдущему абзацу (эпизоду).

В исследовании Т.Г. Трегубович была продолжена разработка моделей текста на основе выделения его пропозиций в ходе структурного анализа его семантико-синтаксического состава. [см. Трегубович] Автор исследования предлагает на основе выявленных форм строения текстовых пропозиций определять следующие виды текстов по теме:

Монотемные тексты, которые характеризуются отсутствием микротем. В таких текстах все его элементы подчинены основной теме. Тексты малых жанров, как правило, монотемны.

Сложнотемные тексты объединяют микротемы, подчинённые основной теме по смыслу. Сложнотемными являются в первую очередь статьи, истории, комментарии.

Политемные тексты характеризуются отсутствием основной темы. Текстам такого рода свойственно наличие ряда микротем, являющихся равноценными для смысла целого текста. В политемных текстах относительная автономность микротемы может быть обозначена подзаголовком или подпунктом и маркирована графически. К такому роду текстов можно отнести описания явлений в различных аспектах. Политемный характер текстов названных жанров обусловлен их целью, для достижения которой объект описания подвергается анализу с разных сторон. Это и порождает политемность подобных текстов.

Наличие маркированной смысловой связи между всеми последовательными и законченными по смыслу фрагментами учебного текста (подтемами, микротемами, семантико-синтаксическими целыми) обеспечивает его восприятие и дальнейшее понимание, ибо целью преподавания на данном этапе является не столько трансляция знаний, сколько адаптирование учебного материала для его понимания.

Список литературы

1. ван Дейк Т.А., язык. Познание. Коммуникация: сост. В.В. Петрова⁴ Под ред. В.И. Герасимова. – М.: прогресс. 1989. – 312 с.
2. Трегубович Т.П., Попов Ю.В., Текст: Структура и семантика. – «Высшая школа». 1984 – с.149-152

О.Б. Рандаренко

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАЛОЙ ГРУППЕ

Совместная деятельность является глубоким слоем межличностного взаимодействия. Категория «деятельность» наряду с категориями «мышление», «личность», «отношения» является одной из центральной в психологической науке. Основы психологической теории деятельности разработаны Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Э.В. Ильенковым, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном и другими.

Родоначальником субъективно-деятельностного подхода в психологии является С.Л. Рубинштейн. Согласно его концепции, человек и его психика формируются и проявляются в ходе изначально практической, а затем и теоретической, но в принципе единой деятельности. Исходной основой для развития личности выступает совместная практическая деятельность в единстве со всей психикой человека - общественным и индивидуальным сознанием и бессознательным. Согласно позиции С.Л. Рубинштейна - психику и личность необходимо изучать не в соотношении с деятельностью, а в ней непосредственно, так как субъектом деятельности, согласно его взглядам, являются различные общности людей и индивиды, взаимодействующие друг с другом и все человечество в целом.

А.Н. Леонтьев в своих работах дал характеристику деятельности, выделил ее основные структурные элементы - потребность, мотив, цель, условия достижения цели и соотносимые с ними понятия деятельности, действия, операции. В концепции А.Н. Леонтьева основной идеей является идея единства субъекта, объекта и процесса деятельности. Объект или предмет деятельности, имея

предметное внешнее бытие, в то же время выступает как идеальное образование, как психический образ, и таким путем детерминирует психическую деятельность. Процесс деятельности выступает и как процесс активного вмешательства субъекта в мир вещей, и как процесс отражения предметного мира в сознании. Сознание и личность при этом рассматриваются как «продукты», «моменты», «стороны» деятельности [2].

Учебная деятельность, выступая как специфический вид человеческой деятельности, является формой развития личности. Учебная деятельность задает основные параметры развития личности студента как субъекта группы. В современной психологии учебная деятельность выступает как проявляемая личностью мотивированная активность при достижении целей учения. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления человек усваивает знания и формируется как личность.[4].

Учебная деятельность состоит из таких компонентов как учебные цели, мотивы, задачи, операции, анализ результатов. Учебная деятельность выступает в форме реализации двух основных функций. Первой социальной функцией учебной деятельности является усвоение индивидом содержания обучения - системы инструментальных и поведенческих норм, выступающих в сознании индивида в виде значений - знаний, умений [4]. Результатом этого процесса является развитие частных способностей и потребностей индивида. Второй важной социальной функцией учебной деятельности выступает развитие универсальной способности индивида к изменению общества. При этом основной формой учебной деятельности здесь выступает воспитание. Содержанием воспитания выступают образы человеческой культуры, которые выстраиваются самостоятельно индивидом в собственной свободной деятельности. Основным результатом учебной деятельности выступает система потребностей и способностей, обеспечивающая возможность ее безграничного саморазвития [4]. В содержание учебной деятельности должны быть включены развитые формы общественного сознания, в том числе моральные ценности и нравственные нормы. Но, вместе с тем, главной социальной функцией учебной деятельности является развитие специфических человеческих способностей, воплощенных в труде. Современная деятельность, выступающая в ВУЗе в форме учебно-профессиональной, выступает как главное условие социально-психологической интеграции вовлеченных в нее индивидов, как основа формирования и развития меж индивидуальных связей. Личностной основой совместной деятельности выступает система отношений “Я - другие”, отношение к себе и другим, а также отношение других ко мне. Построение учебной деятельности в ВУЗе предполагает обмен знаниями, информацией, взаимодействием как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. И от того, как организовано взаимодействие, зависит, каким будет развивающий эффект, каковы будут предметно- практические результаты учебной деятельности. А это, в свою очередь, обеспечивает возникновение отношений ответственности, взаимной требовательности, взаимозависимости, взаимоконтроля, повышает мотивацию, формирует коллективистские взаимоотношения. Формируемая система социальных, а также личностных психологических отношений находит отражение в сознании взаимодействующих субъектов. Таким образом, учебно-профессиональная деятельность в ВУЗе способствует усвоению моральных ценностей, социальных норм, развитию социально-психологических свойств личности.

Наряду со специально организованной учебно-профессиональной деятельностью, существует нерегламентированная или частично регламентированная совместная деятельность: разнообразные виды досуга и общения в группе

сверстников. Она также выступает условием нравственного развития личности студента.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: «Питер», 1998.
4. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебн. пособие.
5. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995.

Т.А. Сыроватская
СОФ НИУ «БелГУ»
(РФ, Старый Оскол)

ВНЕДРЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРАКТИКУ ВУЗА

В системе высшего образования России в настоящее время происходят кардинальные изменения: переход на новые стандарты и двухуровневую систему обучения, усиление дифференциации структуры высшего образования за счет создания новых федеральных университетов и поддержки вузов-победителей конкурса программ развития, формирование системы общественно-профессиональной оценки качества образования, включающей создание и поддержку центров сертификации квалификаций и центров аккредитации образовательных программ.

В этом году, по мнению экспертов, нас ждут очередные реформы и нововведения: принятие «интегрированного» Закона «Об образовании», трансформация стратегических и тактических задач в связи с обновлением руководства Министерства образования и науки и Рособнадзора. Доминантой, таким образом, в высшей школе на предстоящий период станет мониторинг деятельности высших учебных заведений и оптимизация их сети. Проблеме оптимизации вузовской системы образования, повышению его качества посвящены стратегические направления проекта Программы развития системы образования России на период до 2020 года, в содержание которой ведущим в системе вузовского образования выступает внедрение в практику работы вузов Международных стандартов качества. (1).

В условиях жесткой конкуренции учебные заведения разворачивают инновационную работу по внедрению многоуровневой системы подготовки в контексте Международных стандартов качества. Одним из требований Международного стандарта является наличие показателей изучения мнений потребителей о качестве образовательных услуг учебного заведения. Этому направлению деятельности большое внимание уделяет Старооскольский филиал Белгородского национального исследовательского университета, продолжая развивать систему менеджмента качества. (2)

В рамках мониторинга качества образовательных услуг филиалом было проведено выборочное анкетирование внешних потребителей (потенциальных работодателей). За время существования у филиала сложились прочные связи с ведущими предприятиями, организациями, общеобразовательными учреждениями го-

рода. Традиционные встречи с работодателями по технологиям поиска работы, презентация лучших выпускников специальностей, творческие встречи с ведущими руководителями, представителями бизнеса, лучшими представителями педагогического сообщества города являются весомой составляющей качественной подготовки специалиста.

Внешние потребители – руководители предприятий, организаций, образовательных учреждений считают, что специальности выпускников СОФ БелГУ соответствуют профилю работы организации (100% опрошенных по специальности «Менеджмент организации», 97,4 % по специальности «Экономика и управление на предприятии», 100% по специальности «Государственное и муниципальное управление», 100% по педагогическим специальностям). 78 % специалистов учреждений образования и 70% работодателей социально-экономических специальностей отмечают высокую степень соответствия уровня подготовки выпускников соответствующих специальностей установленным требованиям и пожеланиям своей организации. 44,9% обращают внимание на эффективную и быструю профессиональную адаптацию выпускников (специальности социально-экономического профиля - 89,8%), педагогические специальности – 100%) к предъявляемым требованиям. Также 58,7,% (социально-экономические специальности и 65,5% (педагогические специальности) потребителей удовлетворены содержанием и организацией образовательного процесса в аспекте обеспечения качества подготовки специалистов.

Недостаточным является показатель удовлетворенности потребителей (65,3%) профессиональными знаниями выпускников специальностей «Физическая культура» и «Менеджмент организации». 58,5% отмечают необходимость усиления практической направленности специалистов. 30% потребителей отмечают недостаточный уровень компьютерной грамотности выпускников филиала. Сформированность на достаточном уровне у выпускников управленческих умений констатируют 50% внешних потребителей. 50,4% считают оправданным рекомендовать выпускников СОФ БелГУ другим потенциальным потребителям.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости вовлечения в процесс подготовки специалистов-практиков и необходимости усиления практико-ориентированной составляющей подготовки специалистов. Также достаточно низка осведомленность работодателей о базовых компетенциях, необходимых выпускнику их специальности (3,6 баллов), что указывает на объективную необходимость разработки и внедрения компетентностной модели подготовки специалистов на выпускающих кафедрах филиала, дальнейшего системного взаимодействия с социальными партнерами в вопросах формирования специалиста нового уровня.

Таким образом, в целом можно констатировать, что около 30% внешних потребителей не удовлетворены в достаточной мере качеством подготовки специалистов, причиной этому является недостаточность раннего включения студентов в практико-ориентированную деятельность, взаимодействие с социальной средой, что обуславливает недостаточную развитость технологической компетенции выпускников.

В качестве приоритетных направлений здесь можно отметить:

- формирование профессионального сообщества (преподаватели и ведущие специалисты-практики) по подготовке выпускников социально-экономической и педагогической сфер;
- организация участия студентов пятых курсов в ярмарках вакансий, работе методических объединений, конкурсах резюме и конкурсах-портфолио;

- развитие договорных отношений на подготовку специалистов с потенциальными работодателями;
- оценка ожиданий и требований работодателей к будущим специалистам;
- постоянные маркетинговые исследования рынка труда.

В то же время, по удовлетворённости потребителей содержанием, обеспечением и организацией учебного процесса по педагогическим специальностям ответы на вопросы анкеты распределились следующим образом: на 67% соответствует полностью и на 33% – соответствует; по социально-экономическим специальностям на 50% соответствует полностью и на 50% соответствует; по удовлетворённости потребителем знаниями студентов ответы на вопросы анкеты распределились следующим образом – по педагогическим специальностям в среднем на 60% соответствует полностью и на 40%, по социально-экономическим специальностям в среднем на 52% соответствует полностью и на 48% – соответствует; по удовлетворённости потребителем умениями выпускников ответить на вопросы анкеты распределились следующим образом – по педагогическим специальностям в среднем на 55% соответствует полностью и на 45% – соответствует; по социально-экономическим специальностям на 50% соответствует полностью и на 50% – соответствует. При характеристике деятельности СОФ НИУ «БелГУ» ответы на вопросы анкеты распределились следующим образом – в среднем на 60% соответствует полностью и на 40% – соответствует; по показателям сотрудничества с СОФ БелГУ ответы на вопросы анкеты распределились следующим образом – в среднем на 78% соответствует полностью и на 22% – соответствует.

По мнению 60,2% потенциальных работодателей сформированные профессиональные качества выпускников филиала полностью соответствуют современным требованиям, предъявляемым обществом, государством, рынком труда к специалистам.

Таким образом, в целом, по мнению работодателей, качество подготовки выпускников филиала соответствует требованиям государственным образовательным стандартам высшей школы.

Вместе с тем необходимо наметить корректирующую работу в следующих направлениях:

- подведение итогов практики совместно с работодателями с целью определения перспектив совершенствования качества подготовки специалистов в процессе аутсорсинга, повышение контроля выполнения общих требований к разработке выпускных квалификационных и дипломных проектов, согласование тематики разработок с потребностями и запросами современной практики. Необходимо также продумать на протяжении всего цикла освоения специалистом основной образовательной программы непрерывную связь с предприятиями, учреждениями, организациями, способствующими раннему вхождению студента в избранную специальность.

Усиление фундаментальной составляющей подготовки студентов, более активное включение в научно-исследовательскую работу, безусловно, будет способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов.

В процессе изучения опыта внедрения СМК в вузовскую систему образования в филиале в пилотном режиме проведен почтовый опрос родителей студентов, обучающихся на социально-экономических специальностях. В ходе исследования получены определенные данные: всего было разослано 426 анкет, получено обратно 180, т.е. возврат составил 43,7%. Данные опроса вызывают интерес в силу того, что более половины респондентов (78,5%,) высоко оценивают уровень доверия и искренности в отношениях с ребенком - непосредственным носителем

информации о различных аспектах внутривузовской жизни. 28% участников опроса в общих чертах представляют себе предмет обсуждения.

В анкете представлены оценки родителей, чьи дети обучаются на первом (20,2%), втором (18,5%), третьем (17,5%), четвертом (50,0%) и пятом (0,8%) курсах социально-экономических специальностей. Подавляющее большинство студентов (95%) поступили в вуз сразу после окончания средней школы; среднее специальное образование на момент поступления имели 9,9% студентов, непрофильное образование - 1,0%. Информация получена от родителей, чьи дети в большинстве своем представляют различные населенные пункты Старооскольского края 70,9%) либо приехали для обучения из других территорий 22,1%).

Мотивы выбора Старооскольского филиала Белгородского государственного университета в качестве базы получения профессиональной подготовки выглядят следующим образом: возможность получить хорошее образование - 69,2%; возможность получить престижную профессию - 49%; возможность учиться в приличной студенческой среде - 20,5%; престижность выбранного вуза в городе (регионе) - 45,9%) респондентов.

В качестве дополнительных причин в анкетах называются такие, как следование семейной традиции и продолжение профессиональной династии, ощущаемое абитуриентом призвание быть педагогом, экономистом, управленцем, советы родных и близких. Показателем серьезности мотивации студентов СОФ НИУ «БелГУ» является факт, что выбор этого вуза не связан с такими основаниями, как «необременительный процесс обучения» и «возможность получить профессию, не покидая дом». Поступление в СОФ НИУ «БелГУ» осуществляется целенаправленно, о чем свидетельствуют ответы по всей выборке.

Первый контакт потребителя образовательных услуг с вузом происходит на этапе приемных экзаменов. Основным субъектом со стороны вуза выступает приемная комиссия, деятельность которой подавляющим большинством респондентов (90,6%) оценена положительно, причем первую позицию занимает «качественная работа» (70,9%), затем идет вариант «скорее качественная, чем некачественная» (29,2%). Различные варианты негативной оценки («скорее некачественная, чем качественная» и «некачественная») составили 9,4% всех ответов.

Долгий процесс нахождения студента в вузе начинается с его адаптации к различным областям студенческой жизни. Бывшему школьнику приходится приспосабливаться к непривычной организационной среде, режиму и формам обучения, новому коллективу, иному типу отношений в системе «преподаватель - студент». Кроме того, значительную часть студентов вуза составляют иногородние, что влечет за собой дополнительные сложности, связанные с социально-бытовым обустройством студентов-первокурсников. Для снижения негативных сторон адаптации (эмоциональных, психологических и физических нагрузок на формирующийся организм студента) целенаправленно управлять ею. Большинство опрошенных (85,8%) удовлетворены тем, как организован процесс адаптации первокурсников к студенческой жизни. Тем не менее, многие родители дают негативную оценку этому элементу внутривузовской системы: вариант «организован плохо» встречается в 9,9% анкет, вариант «вообще не организован» - в 3,5%, «затрудняюсь ответить» - 15,0%.

В данном исследовании оценке со стороны родителей студентов подвергались различные стороны образовательного процесса. Опрос показал высокий уровень удовлетворенности качеством преподавания и профессионализмом преподавателей (85,5%), разнообразием методов обучения, форм и методов оценки знаний студентов (82,7%); несколько меньше респондентов устраивает качество расписа-

ния (70,1%) и возможность получить в вузе дополнительные специальности (60,9%). Существует следующая закономерность: чем выше участниками опроса оценивается уровень профессиональной подготовленности профессорско-преподавательского состава вуза, тем выше оценка используемых в образовательном процессе методов обучения, форм и методов оценки знаний студентов.

Таким образом, актуальность включения родителей студентов в социологический мониторинг оценки потребителями качества образовательных услуг не вызывает сомнения. Важно не абсолютизировать какое-то одно направление в анализе мнений потребителей, а создать во внутривузовской системе менеджмента качества многомерную модель мониторинга, включающую все стороны, заинтересованные в деятельности вуза. По результатам мониторинга актуальным является разработка рекомендаций по повышению уровня удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг, ибо невозможно узнать как далеко ты ушел от начальной точки маршрута, если не зафиксировать эту точку.

Список литературы

1. Проект государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.google.ru/url>
2. Как догнать... самих себя? [Текст] /Мотова Г.Н. // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 1. – С.9-1.

И.А. Сысоева, Т.П. Уласевич
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Современное образование выдвигает новые требования к профессиональной подготовке специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных ситуациях. Образование как важнейший фактор формирования нового качества экономики и общества в целом постоянно изменяется. Эти изменения связаны с развитием социально-экономических процессов в обществе, которые являются важнейшим фактором роста общественного самосознания и нравственных ценностей. Актуальность системного подхода к образованию обосновывается ростом проблемы занятости и охватывает все уровни обучения - от начального до высшего образования.

Обновление системы образования, когда объективно требуется переводить процесс обучения на новый уровень, а также технологизация и компьютеризация общества обусловило появление педагогических технологий в качестве средств, стимулирующих развитие и формирование компетентного специалиста. Системные взаимодействия развития общества и образования определяют вектор научных исследований в области педагогики. Опыт отечественного образования отражает, с одной стороны, достигнутые успехи в деятельности, а с другой - имеющиеся противоречия.

Динамика накопления информации современной цивилизацией подразумевает обучение через всю жизнь (life long learning). При этом еще в начале XX века специалист, получив высшее образование, чувствовал себя уверенно в течение 20-30 лет, но уже в XXI веке «период полураспада знаний» сократился до 5 лет! Теперь, чтобы быть компетентным специалистом, необходимо учиться постоянно!

Решением данной задачи является прежде всего, формирование потребностей, мотивации и волевых действий участников образовательного процесса учебного заведения. Именно эти составляющие определяют основные условия обеспечения качества образования.

Наряду с дневными формами получения университетского образования не менее важное значение имеет заочное обучение. В современной высшей школе одним из приоритетных направлений совершенствования учебного процесса является внедрение дистанционного обучения. Как правило, дистанционное обучение – это индивидуальная форма обучения. Любой человек может получить профессию, повысить квалификацию, переориентироваться в профессиональной деятельности, дополнить свое образование новыми знаниями с помощью дистанционной формы обучения.

Дистанционное обучение включает в себя образовательные технологии, реализуемые с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагога. Обучение на расстоянии появилось из телевизионных передач в странах Западной Европы, заочного образования и образования по переписке. В дальнейшем дистанционное обучение обогатилось современными дидактическими теориями, достижениями человечества в области информационных технологий (интернет, интерактивное TV и т.д.).[1, с. 27]

Существует ряд положительных сторон дистанционного обучения:

- индивидуальный темп,
- свобода и гибкость графика обучения,
- доступность образования вне зависимости от географического положения,
- мобильность обучения,
- технологичность,
- использование новейших технологий, возможность для творчества.

Дистанционное обучение играет также большую роль в модернизации высшего образования и претендует на право считаться «особой формой». Дистанционное образование прекрасно дополняет и дневную форму обучения, но вряд ли когда-нибудь заменит ее. Для продолжения образования либо для повышения квалификации дистанционные формы обучения очень эффективны.

Вместе с тем преобладающие положительные качества дистанционного обучения не исключают и некоторых недостатков:

- отсутствие живого общения между обучающимся и преподавателем,
- отсутствие возможности излагать материал в словесной форме;
- необходимость жесткой самодисциплины, самоконтроля,
- полная зависимость от исправности техники,
- необходимость иметь постоянный доступ к интернету,
- недостаточное количество разработанных учебных программ, курсов и методических материалов,
- доминирующее влияние письменной основы обучения,
- отсутствие контроля над выполнением практических заданий.

В настоящее время на художественно-графическом факультете УО «ВГУ им. П.М. Машерова» применяются элементы дистанционного обучения. Для студентов второго и третьего курсов заочной формы обучения специальности «Изобразительное искусство» по дисциплине «Народные художественные ремесла» осуществляется применение основной и дополнительной информации на электронном носителе, ссылки на дополнительную литературу по дисциплине либо направлению, рекомендации и методические указания для выполнения контроль-

ных заданий, лабораторных работ. Все это обеспечивает качественную подготовку студентов к экзаменационной сессии.

Модель организации самостоятельной работы студентов с помощью дистанционного обучения включает несколько основных блоков:

1. Составление опорного конспекта, что способствует систематизации знаний;
2. Схематизация учебного материала (составление схем, схематических рисунков, таблиц)
3. Подготовка ответов в режиме самоконтроля
4. Выполнение тестовых заданий в режиме самодиагностики.

Опыт применения элементов дистанционного обучения на художественно-графическом факультете проявляет свои положительные качества. Результаты анкетирования студентов 3 курса заочной формы обучения специальности «Изобразительное искусство» показали, что 90% студентов для подготовки к сессии использует материал интернет-сайтов с различной информацией (от научной до сайтов для домохозяек), 80% студентов используют материал сайта университета, 10% студентов предпочитают передачу информации через электронную почту непосредственно преподавателю.

Дистанционное обучение позволяет активизировать работу студентов, оценить эффективность и систематичность учебной деятельности в течение семестра или учебного года. Одним из компонентов диагностики и оценки качества обучения является рейтинговый контроль знаний. Особое значение он приобретает при организации самостоятельной работы. Каждый вид работы имеет «цену» в виде рейтингового балла, самоподготовка студентов становится систематической, а знания более глубокими и прочными. Введение рейтинговой системы компетенций студентов в процессе дистанционного обучения представляет собой создание комплекса организационных, учебных и контрольных мероприятий, учитывающего результаты всех видов деятельности по определенной дисциплине.[2]

Внедрение дистанционного обучения является одним из приоритетных направлений совершенствования учебного процесса в высших учебных заведениях. Однако современная высшая школа не исключает применение и интернет-обучения.

Интернет – обучение – это самостоятельный выбор информации в сети internet, процесс самообразования никем не регулируемый. Получение знаний в сети internet происходит безсистемно, по решению самого пользователя без методического руководства.

Дистанционное обучение – это совокупность образовательных технологий, направленных на организацию обучения путем взаимодействия учащегося и преподавателя независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе современных педагогических и информационных технологий.

Процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации в современной высшей школе представляет собой систему, включающую научную организацию учебного процесса, управление самостоятельной познавательной деятельностью студентов при широком использовании технических, в том числе компьютерных обучающих средств. Использование компьютерных технологий в дистанционном обучении является наиболее продуктивным вариантом для автономного изучения дисциплины, совершенствования и оптимизации учебного процесса.

Список литературы

1. Полат Е.С., Буханкина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционно-

го обучения. – Изд.: Академия, 2004.

2. Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой. Д. Конышева, А. Встудентов. Журнал «Высшее образование в России», <http://www.vovr.ru/>

О.И. Якубенко

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ЗАДАЧЕПОСТРОЕНИЕ В ИЗМЕРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Актуальность исследования. Одной из фундаментальных проблем педагогической науки и практики является проблема целеобразования и целеполагания. Под целеобразованием понимаются поиски, детерминизм, определение, формулирование целей воспитания детей и взрослых. Целеполагание рядом исследователей понимается еще как легитимизация целей, закрепление их в официальные выражения педагогической политики государства, придание им законодательного статуса, нормативных установок. С философской точки зрения, человеческая – будь то социальная, индивидуальная деятельность – всегда определяется ее целью. Именно от целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Нецелесообразной деятельности в принципе не существует. В реальной педагогической практике цели нередко вообще не рефлексируются и не описываются. **Цель** данного исследования заключается в теоретическом осмыслении и практическом применении форм и способов целеполагания и задачестроения в педагогических измерениях.

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

Результаты и их обсуждение. Существуют различные классификации к решению проблем педагогического целеполагания и задачестроения: Л.М. Фридмана, И.А. Володарской – А.Я. Митиной, Н.Ф. Талызиной, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, А.К. Марковой, Р.Р. Бибриха – И.А. Васильева, Б. Блума, Д.С. Толлингеровой (27 разновидностей задач объединила в пять групп по «когнитивному составу») и т.д.

Методика целеполагания не располагает точными рекомендациями по вопросу целеобразования (целеформирования, разработки цели). Разработка цели – процесс мыслительный, логико-конструктивный. Суть его заключается в том, чтобы: а) обобщить, сравнить определенную информацию; б) сделать выбор наиболее значимой информации; в) на ее основе сформулировать цель в единстве всех трех ее компонентов; г) принять решение о достижении цели [1, с.35].

Такой же мысленный путь проделывает и учащийся, когда стремится предвидеть результаты своего поведения. Функции педагога состоят в том, чтобы научить учащихся процедурам целеполагания, изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Совпадение, взаимодействие целей педагога и учащихся – одно из важнейших условий успеха педагогического процесса в развитии его участников. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем [1, с. 37].

Существуют различные источники целеполагания в педагогическом процессе. *Первый* – это социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан. *Второй* – это ребенок, субъект детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо. *Третий* фактор определения цели – учитель как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» [6, с.53]. При этом необходимо помнить, что никакой опыт не усваивается, если бездействует личностно-смысловая сфера учащегося. «Образование без души, – говорил М. Мамардашвили, опустошает душу» [6, 54] .

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

Существуют различные подходы к решению проблем педагогического целеполагания, так как цели обучения и воспитания могут анализироваться не только со стороны педагога, но и со стороны учащегося. Ведь педагогический процесс всегда носит двусторонний и двуправленный характер и анализ учебных и воспитательных (самовоспитательных) целей, которые ставит перед собой «объект» педагогического воздействия, не менее (если не более) важен, чем анализ целей педагога. Как отмечает А.К. Маркова, уровень развития процессов целеполагания выступает важнейшим показателем сформированности учебной деятельности. Речь идет о качестве целей (новизна, нестандартность, гибкость, устойчивость), их обоснованности и реалистичности, способности преодолевать препятствия на пути их достижения и т. п. [2, с.21].

Еще большую роль играет самостоятельная постановка целей в процессе самовоспитания. Она знаменует собой начало принципиально нового этапа в развитии личности и становится возможной лишь при достаточно высоком уровне самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте. Формирование у учащегося способности к целеполаганию и достижению поставленных целей является, в свою очередь, важной педагогической целью преподавателя. В исследовании Р.Р. Бибриха и И.А. Васильева [2, с.22] показано, что, например, у студентов происходит изменение взаимодействия учебных целей и мотивов, в ходе которого формируются внутренние мотивы учебной деятельности, в частности познавательные и профессиональные. Важнейшим фактором интенсификации этого процесса оказалась возможность самостоятельной постановки учебных целей студентами.

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

В практической части исследования измерительную деятельность педагога рассматриваем и представляем в виде тестирования: «целеполагание и задачепо-строение в тестировании знаний учащихся» (обработка, анализ и системная ин-

терпретация результатов испытаний, материалы тестового задания, статистическая обработка результатов тестирования и т.д.) [5, с. 107].

Заключение. Таким образом, повышая культуру проверочно-оценочной деятельности в образовании, необходимо помнить, что в рамках педагогических измерений сложно добиться высоких результатов в области качества знания и особенно воспитания. По мнению В.В. Медушевского, основным фундаментом целеполагания и задачестроения в педагогике должна стать антропология, учение о человеке, о его призвании, о смысле бытия. Какова антропология – такова педагогика с ее результатами. Если стервенеет народ с каждым поколением вместо того, чтобы возвышаться, – нужно зреть в корень, а не совершенствовать до бесконечности методики растления [4, с. 23].

Список литературы

1. Безрукова, В.С. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург, 1996. – С. 35-39.
2. Кукушин, В.С. Дидактика (теория обучения) / В.С. Кукушин. Учебное пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 366 с.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: 2000. – 523 с.
4. Медушевский, В.В. Концепция: Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе. – М.: Московская консерватория, 2001. – 65 с.
5. Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов / В.Д. Скаковский [и др.]; Учеб.- метод. пособие; под общ. ред. В.Д. Скаковского. – Минск: РИВШ, 2009. – 340 с.
6. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: 1999. – С. 53-54.

ЧАСТЬ 7

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Р.Р. Кутькина
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСТВА У СТУДЕНТОВ

Проблема лидерства является одной из наиболее актуальных проблем в психологической науке. В современном обществе необходимы люди, способные видеть, прогнозировать и решать возникшие задачи. Сегодняшние студенты - это завтрашние политики, экономисты и другие специалисты, которые займут ведущие положения в обществе, и станут лидерами в той или иной сфере деятельности. Именно от их действий будет зависеть управление различными социальными структурами от разного рода групп, коллективов предприятий, до государства.

За последние годы существенно изменилась мотивационная основа учебы студентов в вузе как ведущей деятельности и система отношений внутри студенческих групп. В сложившихся условиях эффективность управления организацией студенческих групп в большей степени стала зависеть от того, насколько кафедры и административные органы могут влиять на формирование межличностных и групповых связей студентов. Следовательно, выявление лидеров внутри каждой студенческой учебной группы, умение работать с ними является одним из важнейших условий эффективного руководства ими.

В студенческом возрасте происходит активное усвоение юношами и девушками знаний, культурных ценностей, происходит самый значимый этап их социализации - формирование у них социально-психологических свойств личности как гражданина, профессионала. Все эти обстоятельства убедительно свидетельствуют о том, что студенческие группы обладают огромным потенциалом для их всестороннего исследования, в том числе в социально-психологическом плане (1,2).

Психологические исследования, проведенные в нашем вузе, и сопоставленные с результатами, полученными другими авторами, позволяют представить следующую характеристику студенческих лидеров.

По результатам **опроса старшеклассников и студентов** получены следующие данные: лидер – человек, обладающий какой-то властью в социальной группе, ведущий за собой людей, принимающий ответственность не только за себя, но и за отдельные неудачи ведомых им людей. Кроме того, он контролирует коллектив, направляет его. Лидер имеет поддержку масс, выражает общие идеи (и предлагает их), на него можно положиться в любой ситуации. Это человек, с которым хочется общаться, находящий единственно правильное решение проблемы, не ущемляя ничьих интересов. Это серьезный, всегда находящийся в центре событий, уважаемый, авторитетный, популярный человек, либо человек которого бояться.

Ожидания студентов сводятся к таким характеристикам своих лидеров, как обладание умением организовать учебный процесс, умением отстаивать интересы группы. Среди личных качеств лидера отмечают: настойчивость, энергичность, организованность, инициативность, убежденность, общительность, принципиаль-

ность, гибкость в отношениях с людьми, самообладание, эрудиция, смекалка.

По результатам **опроса учителей и преподавателей**: лидер – это интересный, увлекающийся и увлекающий за собой человек, умеющий организовывать и вести людей. Названы следующие черты личности: чувство юмора, справедливость, ум, аккуратность, трудолюбие, авторитетность.

На основании результатов исследований может быть дана следующая **описательная характеристика лидера-студента (3)**.

В коммуникативных свойствах отмечаются некоторая настороженность по отношению к людям, гибкость и дипломатичность в общении, проявление конформных реакций: подчинение требованиям и мнению группы, принятие общепринятых моральных правил и норм, стремление к лидерству и доминированию.

Эмоциональные характеристики личности указывают на эмоциональную пластичность, волевую регуляцию. При этом отмечается стрессоустойчивость.

Интеллектуальные характеристики указывают на оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, эрудированность.

По методике Б. Басса «Направленность личности» у студентов были получены следующие результаты: высокие и средние показатели «направленности на себя» выявлены в 40 и 20% случаев соответственно. Полученные данные свидетельствуют об ориентации на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы, активность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству. Высокие и средние показатели «направленности на взаимоотношения» выявлены в 55% и 35% случаев соответственно, что свидетельствует о стремлении студентов при любых условиях поддерживать отношения с людьми, об ориентации на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Получены следующие показатели «направленности на дело»: высокие – у 55% и средние у 35% испытуемых, что свидетельствует о заинтересованности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентации на деловое сотрудничество, способности отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

При изучении уровня самооценки по методике С.А. Будасси у студентов получены высокие и средние показатели по 45% соответственно, что характеризует испытуемых как способных находить выход из трудных ситуаций, как личного характера, так и во взаимоотношениях с людьми. Они способны быть для себя поддержкой и источником силы и, что самое главное, не за счет других.

При исследовании уровня самооценки лидерства у студентов в 20% случаев выявлен высокий уровень оценки лидерских качеств, что свидетельствует о способности управлять процессом организации межличностных отношений в группе, брать на себя ответственность за принятие решений. Лидер является стержнем, вокруг которого сплачивается коллектив. Средний и низкий уровень самооценки выявлен у 40% соответственно. Это может быть связано с самокритичностью, либо отсутствием необходимых умений и навыков.

При изучении коммуникативных и организаторских склонностей по методике «Определение коммуникативных и организаторских склонностей» В.В. Синявского, Б.А. Федоришина, у студентов были получены следующие показатели коммуникативных и организаторских склонностей: очень высокие выявлены в 15% и 10% случаев соответственно и высокие – в 10% и 15% случаев соответственно. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, активно стремятся к ней, быстро ориентируются в сложных ситуациях, непринужденно

ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в сложной ситуации принимать самостоятельные решения. Средние показатели уровня коммуникативных и организаторских склонностей у студентов получены в 35% и 25% случаев соответственно. Эти данные характеризуют испытуемых как людей, стремящихся к новым контактам, не ограничивающим круг своих знакомств, умеющих отстаивать свою точку зрения, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа студентов нуждается в планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей. Ниже среднего и низкие показатели уровня коммуникативных склонностей у испытуемых выявлены в 25% и 15% случаев соответственно. При этом показатели уровня организаторских склонностей ниже среднего и низкого у студентов выявлен по 25% случаев соответственно. Полученные данные свидетельствуют о предпочтении проводить время наедине с собой, о плохом ориентировании в новой ситуации, о трудностях в установлении контактов с людьми, неспособности отстаивать свое мнение, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

На основе полученных результатов исследований были выявлены взаимосвязи между уровнем самооценки, коммуникативных и организаторских склонностей, направленностью личности, уровнем самооценки лидерства, интеллекта и мотивации достижения успехов.

- Коммуникативные и организаторские склонности связаны с направленностью на взаимоотношения и уровнем самооценки лидерства. Это означает, что чем более развиты коммуникативные и организаторские склонности, тем выше направленность на взаимоотношения и выше уровень самооценки лидерства.
- Мотивация достижения успеха связана с направленностью на дело и уровнем самооценки. Эти данные свидетельствуют о том, что чем выше мотивация достижения успеха, тем выше направленность на дело и уровень самооценки.

Результаты других исследований показывают, что лидер-студент характеризуется активностью, предприимчивостью, готовностью к риску и сотрудничеству, способностью принимать решения. Отмечается самоуверенность, рассудительность, практичность, рациональность и логичность. По отношению к людям проявляется осторожность, иногда автономность, эгоцентричность, эмоциональная напряженность. Лидеру-студенту свойственна устойчивость к традициям и ориентация на конкурентную реальную деятельность. В поведении может наблюдаться зависимость от мнения и требований группы, стремление работать и принимать решения вместе с другими людьми. Личность обладает оптимальным эмоциональным тоном и стрессоустойчивостью. Необходимо развивать проявление таких качеств, как открытость, общительность, активность в установлении контактов, направленность на людей.

Качественные изменения в развитии психологических особенностей лидеров указывают на специфику лидерства в студенческой среде, которая выражается в подверженности изменениям, стремлении к развитию и совершенствованию. Изменениям подвержены коммуникативные свойства, более стабильны эмоциональная и интеллектуальная сферы.

На основании результатов исследования можно сделать вывод, что человек становится лидером не в любой команде, а только в той, специфика которой соответствует имеющимся у него задаткам. Это подтверждает наличие у лидеров общих личностных черт, но не исключает индивидуальные психологические особенности.

Совершенствование организации и осуществление учебно-воспитательного процесса в вузе возможно при более глубоком учете всех социально-психологических характеристик студенчества, в том числе определении социально-психологических особенностей проявления лидерства.

Список литературы

1. Индивидуальная образовательная траектория личности как субъекта поликультурного мира: Сборник научных статей / Под общ. ред. С.Л. Богомаза. - Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007.
2. Молодежь Беларуси на современном этапе: состояние, проблемы и пути их решения /Под ред. Лаптенка С.Д./ 2-е изд. Институт социально-политических исследований. - Мн., 2004.
3. Рогашова, И.Ю., Артемьева, Л.О., Абрамова, Ж.И., Критерии лидерства в молодежных учебных группах с дистанционной системой обучения // Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. - Пенза, 2007.

А.А. Рымовіч

ДУА “Урбанская дзіцячы сад–сярэдня школа Браслаўскага раёна”
(РБ, Браслаў)

ПАДРыхтоўка вучняў да ўдзелу ў алімпіядзе па беларускай мове і літаратуры як фактар павышэння якасці адукацыі

Фарміраванне ў вучняў свядомых адносін да авалодання роднай мовай, павышэнне іх камунікатыўнай актыўнасці і самастойнасці, разумовае і моўнае развіццё школьнікаў з’яўляюцца асноўнымі задачамі настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры для павышэння якасці адукацыі навучэнцаў.

Гэтыя задачы вырашаюцца у першую чаргу на уроках беларускай мовы і літаратуры, чаму, у значнай ступені, садзейнічае змест школьнай праграмы. Разам з тым вялікую ролю ва ўдасканалванні ведаў вучняў, у развіцці цікавасці да моўнай інфармацыі іграе пазакласная работа і такія яе формы як гурткі, конкурсы, віктарыны, ранішнікі, прадметныя тыдні і г.д. Значна актывізуюць яе і прадметныя алімпіяды.

Станаўленне якасна новай развіваючай, асобасна-арыентаванай адукацыі у нашай краіне прадугледжвае ў алімпіядным руху развіццё асобы і яе індывідуальных якасцей, здольнасцей і інтарэсаў. Па гэтай прычыне пытанні падрыхтоўкі школьнікаў да удзелу ў алімпіядах набываюць асаблівую актуальнасць. Адзначым, што не столькі сам удзел у алімпіядах, колькі падрыхтоўка да іх, прадстаўляе сабой рэалізацыю асноўнай мэты навучання – выхаванне моўнай культуры.

Праблемам даследавання развіцця таленавітых вучняў у працэсе іх навучання беларускай мове і літаратуры прысвечана псіхалага-педагагічная і метадычная літаратура аўтараў: В.П. Красней, У.І. Куліковіча, Г.М. Малажай, І.С. Роўда, С.І. Цыбульскай, І.Р. Шкрабы.

Таму у сваім даследаванні мы зыходзім з наступнага дапушчэння: “Калі настаўнік на уроках і ў пазакласнай рабоце па беларускай мове і літаратуры сістэматычна выкарыстоўвае заданні, якія патрабуюць ад вучняў прымянення ведаў у незнаёмых, нестандартных сітуацыях для рашэння якасна новых пазнавальных задач; калі вучні арыентуюцца не проста на правільны адказ, але і

на творчы самастойны пошук найбольш дакладнага і глыбокага адказу, то гэта садзейнічае паспяховаму агульнаму развіццю вучняў, павышае якасць адукацыі і спрыяе актыўнаму іх удзелу у алімпіядным руху”.

Для доказу гіпотэзы даследавання адначасова з выяўленнем школьнікаў, якія цікавяцца беларускай мовай і літаратурай, фарміраваннем іх цікавасці да прадмета, адбываецца стварэнне каманды вучняў, якія рыхтуюцца да алімпіяд. Нягледзечы на тое, што асноўнай формай падрыхтоўкі школьнікаў да алімпіяды з’яўляецца індывідуальная работа, наяўнасць такой каманды мае вялікае значэнне. Яна дазваляе рэалізаваць узаемадапамогу, перадачу вопыту ўдзелу ў алімпіяды, псіхалагічную падрыхтоўку новых удзельнікаў. Гэта дапамагае зменшыць нагрузку на настаўніка, так як частку работы пры падрыхтоўцы малодшых могуць узяць на сябе старэйшыя вучні, і, навучаючы іншых, яны будуць удасканальваць свае веды.

Даследаванне паказвае, што пры планаванні работы з групай школьнікаў трэба пазбягаць фармалізму і празмернай заарганізаванасці. Маючы на ўвазе розны узрост і розны ўзровень падрыхтоўкі, аптымальным будзе прымяненне розных адукацыйных траекторый для кожнага вучня. Адсюль вынікае свабоднае наведванне і працягласць заняткаў, выбар выкарыстоўваемых дапаможнікаў, тыпу практыкаванняў, раздзелаў мовазнаўства для вывучэння.

Разам з тым наяўнасць групы школьнікаў не азначае перавагу групавых форм работы. Наадварот, такія формы павінны быць па магчымасці больш кароткімі і найбольш цікавымі для ўсіх прысутных. У іх ролі можа выступаць і кароткі разбор тэарэтычных пытанняў, якія цікавяць большасць прысутных. Цікавым для ўсіх служаць расказы аб выніках мінулых алімпіяд, своеасаблівая справаздача яе удзельнікаў.

Асноўнай жа формай работы на занятках групы з’яўляюцца розныя віды індывідуальнай работы. Кожны вучань з дапамогай настаўніка выбірае практыкаванне адпаведнага ўзроўню, у выпадку неабходнасці ставіць пытанні, намячае заданні і тэарэтычныя раздзелы для дадатковай работы дома. Настаўнік кансультуе асобных вучняў, альбо размаўляе з міні-групамі, намячае перспектывы і мэты далейшай падрыхтоўкі.

Практыка паказвае, што вельмі адказным з’яўляецца забеспячэнне змястоўнага боку падрыхтоўкі да алімпіяд. Важнай умовай паспяховага ўдзелу навучэнцаў у алімпіяды, асабліва для тураў вуснага выказвання і водгуку на прапанаваны твор, з’яўляецца развіццё маўленчай дзейнасці вучняў. Развіваць звязную мову вучняў – значыць працаваць над усімі яе кампанентамі: зместам, лагічнай звязнасцю, тэматычнай закончанасцю, сэнсавай і структурнай цэласнасцю, дакладнасцю, вобразнасцю, выразнасцю, яснасцю для слухача і чытача, належным моўным афармленнем. Таму ў працэсе падрыхтоўкі вучняў да паспяховага ўдзелу ў алімпіяды мы кіраваліся двума асноўнымі напрамкамі ў рабоце па развіццю мовы: узбагачэнне (расшырэнне, напаўненне) слоўнікавага запasu, граматычнага ладу мовы вучняў пэўнымі сродкамі, а таксама папярэджанне і пераадоленне вымаўленчых, лексічных, марфалагічных, сінтаксічных недакладнасцей і памылак. Значным сродкам пры дасягненні пастаўленай мэты з’яўляюцца ўрокі, праведзеныя па тэхналогіі “Педагагічная майстэрня”. На такіх уроках навучанне абавіраецца на вырашэнне праблемнай сітуацыі, якая стымулюе вучняў да пастаноўкі шматлікіх пытанняў. Атрыманне ведаў у майстэрні здзяйсняецца ў форме пошуку. У залежнасці ад мэты і задумы аўтара выбіраецца спецыфічнае рашэнне таго ці іншага паведамлення.

У ходзе даследавання намі выкарыстоўвалася наступная сістэма практыкаванняў па развіццю звязнай мовы.

Практикаванні аналітичного характеру па прапанаванаму тэксту садзейнічаюць выпрацоўцы навыкаў аналізу тэксту пры дапамозе наступных заданняў: вызначце (знайдзіце) асноўную думку выказвання, сфармуляваную аўтарам; прасачыце залежнасць ужывання пэўных моўных сродкаў ад мэты выказвання.

Практикаванні аналітыка-моўнага характару па дадзенаму тэксту накіраваны на ўзнаўленне асобных элементаў тэксту. Яны прадугледжваюць выпрацоўку навыкаў аналізу, абстрагавання, абагульнення, прымянення пэўных моўных дзеянняў. Напрыклад: сфармулюйце тэму выказвання, асноўную думку аўтара; дайце заглавак тэксту; складзіце кампазіцыйную схему тэксту.

Практикаванні на пераапрацоўку гатовага тэксту патрабуюць навыкаў выпраўлення тэксту, стварэння ўдасканаленых новых ці абноўленых (пераапрацаваных) частак тэксту шляхам увядзення цытат, якія пацвярджаюць выказаныя аўтарам меркаванні; выключэнне з тэксту лішняга (паўтарэнняў); набліжэння тэксту ў адпаведнасці з задумай аўтара да больш яскрава выражанага публіцыстычнага выказвання.

Практикаванні па стварэнню новага тэксту на аснове дадзенага прадугледжваюць наступныя заданні: выкласці падрабязна або сцісла пэўную частку ці ўвесь тэкст; падрыхтаваць паведамленне на пэўную тэму на аснове дадзенага тэксту.

Практикаванні, якія трэніруюць вучняў у стварэнні свайго тэксту: пераказы і сачыненні – традыцыйныя віды вусных і пісьмовых заданняў.

Як сведчыць вопыт, прымяненне такіх практыкаванняў з шырокім выкарыстаннем сучасных інфармацыйных тэхналогій на ўроках і ў ходзе падрыхтоўкі вучняў да ўдзелу ў школьных, раённых, рэгіянальных, абласных, дыстанцыйных алімпіядах даюць добрыя вынікі. Яны ўключаюць у сябе сістэматычны ўдзел навучэнцаў УА “Урбанская дзяржаўная агульнаадукацыйная сярэдняя школа- сад” у прадметных алімпіядах рознага ўзроўню, ўдзел і перамогу вучняў у рэспубліканскім конкурсе “Буслік”, станоўчыя вынікі цэнтралізаванага тэсціравання, выбар выпускнікамі прафесій гуманітарнага накірунку.

ЧАСТЬ 8

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ

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

РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время особенно актуальным выступает проблема психологических новообразований личности в образовательном пространстве вуза. Для современной психологии на первый план начинает выходить такая организация профессиональной подготовки личности, при которой бы человек выступал в качестве субъекта собственной жизни [2].

Активность профессионального самоопределения личности происходит тогда, когда в ее деятельности преобладает достижение поставленных целей, а условия социальной и профессиональной ситуации преобразуются и учитываются в соответствии с поставленными 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, его профессионального жизненного пути. Высокий уровень активности в процессе профессионального самоопределения проявляется в том, что молодой человек способен преодолевать неблагоприятные условия в ходе осуществления своих намерений. О пассивности личности говорят тогда, когда она «идет на поводу» обстоятельств или целей других людей [3].

Однако центральным звеном профессионального самоопределения является сознательный выбор профессии. Сознательность выбора профессии основана на знании планируемого труда и знании себя, своих собственных качеств и психологических пределов. Отличительной стороной 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.

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 [9].

Рассматривая студенчество как социальную группу, В.Т. Лисовский и А.В. Дмитриев, определяют его типичные черты [4]:

≡ осознание социального престижа положения студента, а вуза как средства продвижения по служебной лестнице;

≡ интенсивность общения как условие социализации и укрепления связи с

другими социальными группами;

✎ напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе.

Студенческий возраст Б.Г. Ананьевым определяется как важнейший этап становления личности, наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, стабилизации характера, овладения функциями взрослого человека [1].

По мнению В.С.Мухиной именно в период юности происходит становление человека как личности, когда в процессе идентификации с другими людьми он присваивает от них социально значимые свойства личности [8].

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 [10].

Также особенно ценным выступает положение, сформулированное Л.М. Митиной на основе ее собственных исследований о том, что профессиональное развитие является неотделимым от личностного [6,7]. То есть 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.

Е.В. Мартынова 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. Исследователь 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 саморазвития, реализации собственного смысла жизни, творческого роста и гармонизации личности студентов.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С.17-23.
2. Власова О.Г. Психологическая защита как средство личностного развития студентов. Дис..канд Психол.наук: 19.00.07 – Ставрополь,1998

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., АСА-DEMIA, 2004. – 304 с.
4. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 184 с.
5. Мартынова Е.В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности. Дис..канд Психол.наук: 19.00.07 М., 2003.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 456 с.
9. Столин В.В. Самосознание личности. – М., Изд. Моск.ун-та, 1983. – 285 с.
10. Фонарев А.Р. Смысл жизни как детерминанта развития личности профессионала / Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001.

С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович
УО «ВГУ им.П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

Состояние и тенденции развития психологии в Республике Беларусь характеризуются рядом проблем, среди которых мы выделяем методологическую неясность в понимании характера взаимоотношений психологической науки, ее приложений и практики, в определении их сущности и основных функций, и, как следствие, несоответствие существующей системы подготовки специалистов-психологов и ее содержания реальным потребностям современного общества.

Понятно, что проблема отношений науки и практики возникла не вчера, и существует не только в психологии. В то же время невозможно отрицать, что сегодня решение этой проблемы имеет важнейшее значение, т.к. от этого во многом зависит не только дальнейшее развитие всей психологии, но и то, как будут решаться вопросы о подготовке специалистов, требованиях, предъявляемых к ним при аккредитации.

Анализ современного состояния дел в Республике Беларусь и за рубежом показывает, что большинство исследователей данной проблемы отмечают серьезный кризис в отношениях между психологической наукой и практикой. В частности существует:

- высокая вероятность раскола в области психологии;
- проблемы взаимоотношений психологической науки и практики.

В то же время, решая данную проблему мы должны понимать, что нормальные отношения науки и практики в современной психологии – это отношения единства, отражающие неразрывную их связь при наличии собственных целей и задач. Эти отношения специфическим образом проявляют себя на каждом этапе развития науки и практики.

Анализ основных аспектов подготовки и переподготовки психологов в системе высшего образования приводит к проблеме содержания учебных планов и программ, а также методического обеспечения учебного процесса. В частности, сегодня достаточно остро стоит вопрос, насколько они соответствуют тем зада-

чам, которые решаются на каждом из этапов профессионального образования психологов.

Материалы разнообразных конференций, семинаров и других форм профессионального общения показывают, что далеко не все специалисты, занимающиеся подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации обращают серьезное внимание на наметившиеся в последнее время тенденции в изменении содержания отечественного высшего образования. Некоторые из них по-прежнему уверены, что профессиональное образование и рынок никак не связаны, что образование лежит в сфере культуры, а рынок – в сфере экономики, и они никак не пересекаются. В то же время имеющийся анализ отечественного рынка труда и имеющаяся у нас статистика разрушают эту иллюзию.

Очевидно, что система психологического образования не отвечает на новые запросы практики. Как показывает наш анализ, основными проблемными точками здесь являются:

- традиционный академический характер подготовки, не совместимый с практико-ориентированным принципом обучения, низкий уровень самостоятельной работы студентов, перегруженность аудиторной нагрузкой, несоответствие образовательного процесса параметрам Болонского соглашения;
- отсутствие ряда специализаций, ориентированных на те новые области профессиональной деятельности психолога, в которых такой запрос сложился (юридическая, клиническая, перинатальная психология и т.д.);
- существенное снижение уровня фундаментальной подготовки, связанное с отсутствием инвестиций в создание современной научной и аппаратной базы, что приводит к «вымыванию» естественнонаучных компонентов из системы психологического образования;
- снижение роли современных информационных и математических методов в психологии, приводящее к увеличению разрыва между уровнем накопления, обработки и интерпретации данных, невысокой их достоверности;
- низкая насыщенность образовательного процесса результатами современных зарубежных исследований, в т.ч. в силу слабой языковой подготовки студентов;
- отсутствие гибкой системы допуска к профессиональной деятельности на основе независимого профессионального экзамена, постдипломного образования, супервизии.

Выше уже отмечалось, что современная ситуация в отечественной психологии и, соответственно, в подготовке и переподготовке психологов далека от идеальной. Методологические проблемы, характерные для перехода от «идеологизированной» к «профессионализированной» психологии, отражаются как в организации системы высшего образования, так и в ее содержании.

В контексте рассматриваемой проблемы важно отметить, что последние десятилетия отмечены достаточно выраженной активностью в отношении подготовки и переподготовки психологов, в том числе и в ВГУ им. П.М. Машерова. Но при этом здесь, как и в целом в высшем образовании, до сих пор не решены многие проблемы организационного и содержательного характера.

В первую очередь это касается вузовских стандартов, учебных планов и программ. К сожалению, их содержание является «заложником» существующей сегодня методологической неразберихи. На примере подготовки и переподготовки психологов видно, что одной из важнейших сторон данной проблемы является не различение типа задач, которые решаются в разных сферах психологии. Опыт экспертизы учебных планов и программ и учебных пособий, предназначенных

для подготовки психологов, показывает недифференцированность таких задач, как: собственно научные задачи; научно-прикладные задачи; задачи практической психологии; задачи психологической практики.

Соблюдая рамки статьи, мы не будем останавливаться на специфике задач первого и второго типов, а сосредоточимся на тех проблемах, которые типичны для практической психологии и психологической практики. Здесь следует отметить, что выделенная нами проблема сегодня усугубляется трудностями перехода на новую систему подготовки, включающую в себя разные возможности получения профессионального образования через подготовку или магистратуру специалиста.

Отметим, что на эти проблемы обращалось внимание еще в самом начале работы по развитию современной отечественной практической психологии. В частности, уже в конце 80-ых гг. прошлого века отмечалась тенденция разъединения психологии деятельности и психологии личности, приводящая к фактической деперсонификации прикладного психологического знания, противопоставлению процессов «эффективного поведения» и процессов развития человека. Период перестройки отечественной психологии в 80-90-е гг. XX в. характеризовался тем, что структура человеческой психики, функциональные возможности, закономерности психической регуляции поведения и деятельности, поиск разнообразных «типологий» стали основными объектами психологического анализа. Конечно, при этом существовала «психология развития» но это были принципы и исследования развития психики, а не обладающего психикой субъекта, и в развивающемся субъекте искали закономерности появления новых психических структур и функций вместо изучения психологических оснований его реальных поступков и действий, развития в конкретных обстоятельствах его жизни. Именно в этом, по нашему мнению, состоит содержание кризиса современной психологической теории, а совсем не в недостатке квалифицированных специалистов или средств на проведение исследований.

В таком контексте становится понятным, что подготовка психологов должна основываться на специфике решения задач, предполагающих собственный предмет и инструментарий. Здесь важно отметить, что практическая психология рассматривается как прикладная область общепсихологического знания, а также особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи в соответствии с требованиями той сферы, которую он (специалист) обслуживает, чей запрос он выполняет. Предметная область в практической психологии, в отличие от академической (научно-исследовательской), задается, с одной стороны, спецификой содержания собственно психологического знания, а с другой – конкретными особенностями той сферы деятельности, в которой работает психолог.

Разнообразие задач и форм применения психологического знания определяет основные функции практической психологии. В первом приближении эти функции можно разделить на две группы: по способу и форме деятельности психолога и по способу использования психологических знаний в решении конкретных задач:

- просветительская, консультативная, экспертная, проектировочная, нормативно-стандартизирующая и др.;
- психодиагностика, психологическая помощь и психопрогностика.

Рассматривая вопрос о специфике способов работы практического психолога, важно отметить, что методы практической психологии являются «зеркальными» по отношению к методам научного исследования: если последние обеспе-

чивают движение от реального объекта к научному знанию о нем, то первые наоборот – от научного знания к реальному объекту с учетом его конкретной специфики и условий его реального бытия. Можно говорить о том, что методы практической психологии должны обеспечивать эффективное «движение» в системе «субъект-субъект», но при этом учитывать конкретные требования заказчика не выходя за рамки конкретных условий, в которых осуществляется деятельность клиента. В таком контексте можно отметить следующее:

- система методов практического психолога неразрывно связана со спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности;
- эта система представляет собой три основных группы методов практической психологии: методы психологической экспертизы; методы психопрогностики и психологического проектирования; методы психологической помощи.

Каждая из данных групп, включает в себя конкретные способы (методики, технологии и т.п.) работы, отвечающие поставленным перед практическим психологом задачам.

Другой не менее важный аспект подготовки практических психологов связан с проблемами, непосредственно касающимися учебного процесса. Не секрет, что кадровые трудности зачастую не оставляют выбора для руководителей образовательных учреждений и преподавание осуществляется не столько профессиональными преподавателями, а любым специалистом, имеющим диплом по соответствующей специальности.

Другой аспект преподавания психологии связан со спецификой самого предмета, его содержания. Особенно важной эта сторона становится для работы по подготовке практических психологов. Речь идет о том, что в преподавании психологии до сих пор существует «примат объекта усвоения – содержания знания – перед субъектом». Постоянное наше участие в экспертизе материалов, обеспечивающих содержание подготовки будущих специалистов в области практической психологии, показывает, что значительная часть используемых учебных программ, их содержание и методика преподавания ничем не отличаются от их аналогов, используемых в подготовке психолога, который не будет заниматься решением прикладных и практических задач. В большинстве своем учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки практического психолога не адресовано к личности будущего профессионала, не предполагает актуализации ее потенциала, что в свою очередь не создает «зону перспективного ее развития».

Специфические проблемы обнаруживаются в системе повышения квалификации и переподготовки психологических кадров. Анализ литературы по проблемам повышения квалификации и переподготовки и деятельности ИПК УО «ВГУ им. П.М. Машерова» показали, что здесь отражаются в своеобразной форме те трудности, которые в целом характерны для процесса подготовки специалистов. Однако есть ряд проблем, которые связаны с политикой МО РБ в области повышения квалификации и переподготовки кадров, требованиями этого вида образования и потребностями рынка специалистов в области практической психологии. Отметим самые заметные и, как показывает наш опыт, достаточно важные:

1. В отличие от высшего образования, слушатели факультетов переподготовки кадров и повышения квалификации - это люди, уже получившие высшее образование либо студентов старших курсов. Поэтому их учебные планы и программы предполагают явное преобладание содержания подготовки и объема

предметов, непосредственно связанных с выбранной областью и имеющих прикладной характер. Однако, если даже номинально в учебных планах это соответствие присутствует, то реальное содержание преподаваемых дисциплин зачастую мало чем отличается от того, что уже есть в учебных программах высшего образования. Естественно, что в таких случаях это отражается и на методике подготовки и переподготовки.

2. Картина потребностей рынка, востребованности тех или иных специалистов и реальным результатом работы системы повышения квалификации и переподготовки психологических кадров весьма противоречива. С одной стороны, видно, что в обществе постоянно в какой-то сфере уменьшается необходимость в тех или иных специалистах (сейчас в системе образования), которые, как следствие, попадают в поле зрения служб трудоустройства, где им предлагается пройти переподготовку и получить востребованную сегодня профессию. Однако, отсутствие устойчивой и внятной политики в этой сфере приводит к ограничению финансирования (а в УО «ВГУ им. П.М. Машерова» это вообще отсутствует), что не дает возможности эффективно использовать этот кадровый ресурс.

Важно отметить, что проблема подготовки специалистов-психологов имеет две неразрывно взаимосвязанных основных составляющих: профессионально-содержательную и профессионально-этическую. Неразрывность этих сторон процесса обучения будущих специалистов в области психологии хорошо видна в тех ситуациях, когда информация, публикуемая перед очередным набором студентов о возможностях подготовки, не отражает реального положения дел. Но здесь мы имеем достаточно много примеров того, что несоответствие не только не обнаруживается, а воспринимается и оценивается как соответствие, как содержательно-профессиональный эталон, на основе которого не только строится своя собственная деятельность, но и оцениваются другие специалисты. В результате мы имеем следующее:

- если несоответствие не будет обнаружено, то получаем на выходе из университета «не совсем профессионалов» или «непрофессионалов», которые своими действиями существенно влияют на имидж профессии;
- если несоответствие все-таки будет обнаружено в процессе обучения, то благодаря той или иной активности тех, кто его обнаруживает, в общественном сознании происходит «наращивание» негативных оценок системы образования по данной специальности.

В этом плане критерии оценки готовности университета или ИПК к выпуску тех или иных специалистов в области психологии должны базироваться на четком представлении о дифференциации целей, задач и методов современных форм психологического знания и соответствии им:

- профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку тех или иных специалистов в области психологии;
- условий, необходимых для этой подготовки.

К сожалению, за более чем двадцать лет с момента начала активного расширения практической психологии в РБ очень мало, что изменилось в качестве подготовки будущих специалистов, и для многих сегодня не секрет, что:

- под вывеской «здесь обучают практической психологии» находится достаточно много учреждений, в которых очень незначителен процент преподавателей, имеющих достаточный опыт в области практической психологии, соответствующую подготовку и квалификацию (не научную, а именно практическую);
- значительная часть учреждений образования, готовящих специалистов в области практической психологии, не имеют специальных учебных помещений и

оборудования, которые соответствуют требованиям к проведению практических занятий по практической психологии

- единицы учреждений образования, готовящих специалистов в области практической психологии, могут похвастаться собственной, современной базой для практики т.е. наличием собственных специальных учебно-производственных центров, где каждый будущий специалист под руководством опытного наставника-практика проходит активную практику;
- при отборе на практико-ориентированные специальности в области психологии (педагог-психолог, клинический психолог и т.п.) не учитываются личностные характеристики претендентов. Однако специалисты знают, что именно здесь личностные характеристики - это и условие, и результат профессионального психологического образования.

Думается, что аттестация учреждений образования, готовящих специалистов в области практической психологии, должны опираться на вышеуказанные показатели, как критерии, определяющие положительный или отрицательный исход данных процедур. Иначе будет происходить активная дискредитация не только системы высшего образования по практико-ориентированным психологическим специальностям, но и самой профессии психолога, независимо от того, по какой специальности он обучался.

И.Б. Буянова

ГОУ ВПО «МордГПИ им. М.Е. Евсевьева»
(РФ, Саранск)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ¹

Современное развитие системы образования в России предъявляет высокие требования к подготовке будущего педагога, его личностным и профессионально значимым качествам. Важным аспектом является формирование карьерного потенциала студентов. Активное управление карьерой в динамичной социально-экономической ситуации выступает одним из условий становления профессиональной успешности студентов.

Следовательно, основная задача вуза на современном этапе должна заключаться в формировании благоприятной учебной среды, обеспечивающей успешную адаптацию студентов в вузе, непрерывный интенсивный рост и развитие будущих педагогов, формирование их профессиональной успешности.

Значимую роль в данном процессе играет педагогическая практика. С целью формирования профессиональных практических навыков и мотивационной направленности, будущих педагогов студентам-практикантам должна предлагаться система заданий, направленная на освоение ими образовательного пространства современной школы. При проектировании собственной профессиональной деятельности традиционным для студентов старших курсов стали разработка планов и конспектов уроков, воспитательных мероприятий, составление календарного плана работы. Немаловажным фактором является возможность студентов про-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012 год. Проект «Акмеологическое сопровождение процесса становления карьеры студента вуза».

явить себя с положительной стороны, быть приглашенным на работу по месту прохождения практики.

Положительным моментом в процессе становления профессиональной успешности студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза является изучение ими дополнительной образовательной программы, освоение которой позволит студентам в дальнейшем расширить сферу профессиональной деятельности.

Достаточно действенным в плане развития профессиональной успешности студентов педагогического вуза, на наш взгляд, может стать реализация курсов «Адаптация студентов к обучению в вузе», «Управление карьерой», «Профессиональная адаптация молодого учителя».

Быстрая и эффективная адаптация – одно из условий успешного обучения студента в вузе. В связи с этим на протяжении ряда лет нами был реализован курс по выбору, имеющий целью помощь студентам в адаптации к условиям вузовского обучения. В изучаемых темах был очерчен круг актуальных для начинающего студента проблем.

Программа включала лекционные и семинарские занятия. В структурном плане темы были распределены по степени их значимости в процессе адаптации студента-первокурсника к условиям учебы и жизнедеятельности в вузе. Основное внимание при изучении курса уделялось следующим вопросам: студент как субъект жизнедеятельности; бюджет времени студента и его планирование; здоровый образ жизни современного студента; культура поведения, общения и внешнего вида студента; социально-педагогическая поддержка студентов.

Оценка действенности предлагаемого факультативного курса проводилась путем анкетирования. Проведенное исследование показало, что более чем для 90% опрошенных студентов сама постановка вопроса об адаптации первокурсников является весьма актуальной особенно в первом семестре. Общий анализ полученных результатов показал, что наряду с освоением студентами определенного программой объема теоретических знаний и практических умений у 98% респондентов наблюдается устойчивый интерес к дальнейшему обучению. 76% первокурсников отметили, что занятия представляют для них практическую ценность. В целом же студенты отметили, что разработанная система занятий способствует социальной, социокультурной, социально-психологической адаптации личности к условиям вузовского обучения.

Целью курса «Управление карьерой» должно стать формирование у студента нового мировоззрения, способствующего осознанному отношению к обучению в вузе, планированию своей карьеры. Курс должен быть направлен на приобретение студентами практических навыков в сфере построения личной карьеры, самопродвижения в профессии. В процессе изучения курса студенты могут получить представление о личной карьере, об особенностях ее планирования, о факторах, оказывающих влияние на построение профессиональной карьеры. Обучающихся необходимо познакомить с основными правилами и методами поиска рабочего места, особенностями подготовки к собеседованию с работодателем. Также студенты должны знать основные условия для служебного роста.

Одним из возможных вариантов подготовки студентов вуза к успешному включению в педагогическую деятельность может стать внедрение пропедевтического курса, посвященного проблемам профессиональной адаптации начинающего учителя. Подобный курс может обеспечить помощь выпускникам вуза в профессионально-личностной адаптации, предупредить наиболее типичные ошибки в педагогической деятельности, дать основные ориентиры в решении сложных пе-

дагогических ситуаций, стимулировать самообразовательную работу будущих учителей по формированию значимых умений и навыков, способствовать развитию педагогического мышления. В рамках данного курса необходимо уточнить представления студентов о целях, задачах, сущности профессиональной деятельности, об отличительных чертах их будущего социального статуса, об особенностях профессионального мышления, о стиле деятельности и личности учителя. Изучение курса «Профессиональная адаптация молодого учителя» позволит обеспечить будущих специалистов знаниями и навыками для работы и осуществления карьеры путем самообразования, изучения передового опыта, участия в методической работе.

Важной составляющей процесса становления профессиональной успешности студентов в условиях педагогического вуза является профориентирование и карьерное консультирование. Оно не должно ограничиваться проблемой выбора или смены профессии и может включать рассмотрение вопросов повышения профессиональной эффективности, развитие мотивации к достижениям, адаптации к профессии. В процессе консультирования осуществляется помощь студентам в соотнесении своих внутренних ресурсов, способностей, знаний, особенностей личности, интересов и мотивации с внешними возможностями, с конъюнктурой современного рынка труда, а также помощь в формировании профессиональной идентичности. Именно в процессе карьерного консультирования осуществляется построение плана карьерного развития, реализация которого предоставляет студенту возможность почувствовать свою причастность к профессии, чувство реализации своего потенциала и удовлетворенность результатом труда.

Достаточно эффективной технологией планирования профессиональной карьеры выпускников вузов и становления их профессиональной успешности, по мнению Е.А. Могилёвкина, является составление портфолио карьерного продвижения. Портфолио карьерного продвижения «представляет собой пакет документов в бумажном и/или электронном варианте, который отражает все достижения студента (как академические - учебные, так и личные)» [1].

Основное назначение портфолио студента состоит в оценке учебных успехов и научных достижений и готовности к профессиональной карьере. Кроме того, применение портфолио способствует мотивации к образовательным достижениям, приобретению опыта деловой конкуренции, обоснованной реализации самообразования для развития профессиональных компетентностей, выработке умения объективно оценивать уровень своих профессиональных компетентностей, повышению конкурентоспособности будущего специалиста. Поэтому важно с первых дней обучения студента в вузе вооружить его технологией составления портфолио.

Таким образом, вуз должен взять на себя определенную социальную ответственность за успешное начало профессионального пути и благоприятный стартовый уровень карьеры будущего педагога.

Список литературы

1. Могилёвкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография / Е. А. Могилёвкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

Т.К. Завгородняя, И.В. Стражникова
ПНУ имени Василия Стефаника
(Украина, Ивано-Франковск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня образование начинает занимать ведущее место в стратегии государственной политики развития многих стран мира, в том числе и Украины. Качественные показатели развития образования, которые декларируются как на международном, так и отечественном уровнях, определяют эффективность продвижения государства в условиях глобализации мира и повышения их конкурентной борьбы за качество жизни своих граждан. Поэтому обеспечение высокого качественного образования на всех этапах и уровнях от подготовки ученика дошкольного учебного заведения к преподавателю ВУЗа, имеет не только педагогический или научный контекст, но и социальный, политический, управленческий. Сегодня актуальной остается проблема профессиональной подготовки преподавателей ВУЗА и, в первую очередь - психолого-педагогической, отсутствие достаточного уровня которой не позволяет значительной части полностью реализовать свой творческий потенциал, препятствует овладению высокими уровнями педагогического мастерства. Человек, не образованный в отрасли педагогики и психологии, чаще подвергается влиянию негативных факторов, переживает личностные деформации, наносит психические травмы людям, с которыми общается на межличностном или профессиональном уровнях.

Важными путями решения этой проблемы, рядом с другими, как утверждает В. Андрущенко, есть «обеспечение педагогической подготовки для всех» [1, с.42]. Эта область знаний касается любого человека. Поскольку целью педагогики как науки и учебной дисциплины есть воспитание, значит, только сформированная личность может полнее понимать себя и других людей, гибче решать проблемы в личной сфере и профессиональной деятельности, основываясь на надежных психолого-педагогических знаниях, а не в результате собственной импульсивности. Поэтому приоритетное внимание в реформировании высшего образования в Украине предоставляется подготовке новой генерации научно-педагогических кадров – национальной элиты, способной трансформировать в себе новую образовательно-мировоззренческую парадигму национально-государственного создания, гуманистического вознесения самооценности личности воспитанника. Модель преподавателя ВУЗа, которая постоянно меняется, должна учитывать как национально-культурные традиции функционирования образовательно-воспитательного пространства, так и современные прогрессивные мировые тенденции педагогического продвижения.

Вообще к преподавателю высшей школы выдвигаются такие требования: искусное обладание методикой преподавания; управление учебно-познавательной деятельностью студентов; установка на педагогическую деятельность и психологическая готовность к ней; творческий подход к делу; сформированность профессионально-специфических способностей; построение профессиональной деятельности на результатах исследования учебно-воспитательного процесса; высокие моральные качества; умение владеть собственной эмоционально-волевой сферой; целенаправленность, инициативность, дисциплинированность, требовательность к себе и другим; выдержка, способность к торможению в сочетании с быстрой ре-

акцией и изобретательностью, эмоциональным равновесием, умением владеть своими чувствами; педагогическая наблюдательность и внимательность; педагогический такт. Проанализировав требования к преподавателю ВУЗа, нетрудно заметить, что ее качество напрямую зависит от уровня их психолого-педагогической подготовки, которая сегодня требует коренного реформирования.

В соответствии с новой философией образования, которая базируется на синкретической (диалогической) культуре, преподаватель высшей школы в современных социокультурных условиях должен быть индивидуальностью, которая признает права на собственное мнение и позицию другого, независимо от его социальнороловой позиции. В тоже время гуманистически-ориентированная субъект-субъектная модель учебного процесса в ВУЗе предусматривает концентрирование учебного процесса не на учебной дисциплине, а на личности студента, его профессиональном становлении и личностном росте. Поэтому проблема подготовки специалистов теперь стоит еще и перед необходимостью овладения преподавателями ВУЗа Знаниями и Воспитанием в неразрывной связи, которая предопределяет необходимость усиления внимания к качеству их психолого-педагогической подготовки (ППП).

Кроме того, каждый преподаватель должен организовывать на практике следующие направления, которые входят в структуру учебной и воспитательной работы каждого ВУЗа: выявление готовности студентов младших курсов к новым формам учебной деятельности, новой организационной системы, социальной ситуации и социокультурного окружения; изучение индивидуальных особенностей студентов, тенденций личностного развития в процессе учебы в вузе, раскрытия специфики работы со студенческими группами разных типов и разных лет обучения; предупреждение дисгармоний психического развития студентов, чрезмерных физических и психологических нагрузок; выявление и использование механизмов коллективной деятельности, анализ тенденций развития первичных студенческих коллективов и их влияние на личностное и профессиональное становление будущих специалистов. А это в практической деятельности невозможно без высокого уровня ППП.

Следовательно современный преподаватель ВУЗа должен быть родственным с основными проблемами педагогики высшей школы, владеть педагогическим понятийным аппаратом, ориентироваться в современных педагогических технологиях, владеть педагогически-исследовательскими умениями. Без овладения этим педагогическим минимумом не может быть результативной педагогической деятельности преподавателя ВУЗа.

Поэтому приоритетным в иерархии ценностей преподавателя в процессе профессиональной подготовки является прежде всего развитие личности, а лишь потом можно требовать профессионализации и специализации, которые в свою очередь смогут повысить эффективность обучения. Основой здесь следует считать ППП, качество которой является многомерной категорией и охватывает все характеристики образовательной деятельности. А система управления качества ППП включает три составляющие: диагностика, определение стратегических целей управления и деятельности для реализации поставленных целей. Последняя определяется как педагогическими и психологическими дисциплинами, так и методикой преподавания дисциплин по специальности преподавателя (разработка учебно-методических комплексов нормативных дисциплин и по выбору студентов, обеспечения их постоянного совершенствования, создания и ввода электронных учебников и т.д.). Однако, невзирая на реформу высшей школы, которая продолжается, ППП преподавателей занимает скромное место и, как результат, воз-

никают существенные пробелы в их психолого-педагогических знаниях.

Не секрет, что в среде преподавателей (особенно технических, а также и классических университетов) уже давно сформировалось достаточно скептическое отношение к педагогике. Даже термин «педагог» употребляют по большей части в педагогических ВУЗах. В чем же причина? Широко распространенная мысль о лишнем изучении педагогики (мол, студенты - взрослые люди, сами разберутся что к чему) и, даже, находят теоретическую почву: «В высшей школе методами обучения являются методы науки, которую изучают».

По нашему убеждению, методы науки не могут удовлетворить требования управления такой сложной деятельностью как познавательная. Ведь преподавательский состав непедагогических ВУЗов пополняется за счет специалистов с высшим техническим образованием, которое не связано с педагогической деятельностью. Такие специалисты считают ведущими научные и прагматичные проблемы специальности, а не проблемы подготовки специалистов. Поэтому, преподавательская деятельность нередко происходит по интуитивно-эмпирическим соображениям или основывается на использовании опыта более образованных коллег. Таким образом, постепенно, методом проб и ошибок, определяется методический опыт. Но от этого подготовка специалистов только страдает.

Большинство преподавателей ВУЗа непедагогического профиля не владеют психолого-педагогическими знаниями в достаточной степени, чтобы оптимизировать свою профессиональную деятельность, выстроить отношения с другими субъектами на надежной психологической основе. Не создаются условия для этого и во время учебы будущих преподавателей в ВУЗе. Так, например, в медицинских ВУЗах с первого года обучения изучают малые объемы курсов педагогики и психологии на протяжении лишь первого семестра. При подготовке инженеров изучается только курс «Основы педагогики и психологии» (18 ауд. часов). Впрочем, в некоторых профильных университетах и этого не делается. Испытывая недостаток ППП в некоторых ВУЗах медицинского направления (например, Медицинского института УАНМ) в комплекс психолого-педагогической подготовки были включены факультативные курсы занятий «Культура умственного труда», «Культура общения», «Проблемы этики в медицине». В 1998 году был создан Центр по формированию личности, который изучал влияние учебы на студента, на формирование его личности [4,с.6-7]. Но это скорее исключение, а не правило. Научно-педагогическая деятельность преподавателя это принципиально отличная философия профессиональной жизнедеятельности. “Высшая научная школа, или университет, есть ... неделимое единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через исследование, которое осуществляется на глазах тех, кто учится” [2,с.310].

Таким образом подавляющее большинство преподавателей, особенно непедагогических ВУЗов, к такой деятельности не готовы. Мы разделяем обеспокоенность профессора, заслуженного работника образования Украины В. Давидсона, который проработал в Днепропетровском национальном университете практически 60 лет, пишет об отсутствии реализации в так называемых классических университетах одной из главных их целей - подготовки преподавателей высшей школы [3,с.3]. По нашему мнению, последнее задание не совсем эффективно решается и в специализированных педагогических университетах (институтах). Как утверждает профессор, в высшей школе Украины встречаются случайные люди со слабыми профессиональными качествами, которые в минуту откровенности говорят «Я не люблю преподавать». Как известно, что-то знать самому и учить этому других – разные вещи. По мнению В. Давидсона, необходимо изменить парадигму

подготовки преподавателя ВШ, отказавшись от тезиса: «если способный к научной работе, то пригодный к преподавательской». Потому что, продолжает ученый, «Наука и преподавание два связанных, но самостоятельных участка деятельности. Можно быть ученым и мучить слушателей ничтожным преподаванием науки. Вместе с тем, можно не быть выдающимся ученым (что, понятно, чаще встречается) и быть классным учителем (можно, правда, не быть не тем и не вторым)» [3, с.3-4].

Подготовка и аттестация научно-педагогических кадров высшей квалификации осуществляется в Украине в первую очередь через аспирантуру и докторантуру, является, несомненно, значимой для повышения научно-творческого потенциала страны. В то же время, полностью обеспечить систему высшего образования (особенно для ВУЗов I-II уровня аккредитации) высококвалифицированными специалистами, которые бы отвечали современной профессиограмме преподавателя высшей школы, они не могут. Ситуация усложняется еще и тем, что часть преподавателей вуза (особенно I-II уровня аккредитации) не имеет даже базового педагогического образования, которое существенно отражается на результатах педагогической деятельности невзирая на их значительный практический производственный или научно-исследовательский опыт.

А начинается все с того, что отбор и подготовка будущих преподавателей ВУЗа базируется на институте аспирантуры. Для вступления в аспирантуру необходим соответствующий уровень знаний в некоторой области знаний. При этом никого не интересует способность претендента к преподавательской деятельности, сформированностью интереса к общению с людьми, наличия желания стать педагогом. Следовательно, ни вступительные экзамены в аспирантуру, ни диссертация непосредственного отношения к преподавательской деятельности не имеют. Выходит, что только практика во время учебы в магистратуре и аспирантуре (если она методически правильно организована) должна дать будущему преподавателю ВУЗа разрешение на сотрудничество со студентами.

Решению проблемы подготовки современного преподавателя ВУЗа способствует введение в учебно-воспитательный процесс подготовки магистров и аспирантов всех специальностей таких курсов, как «Психология высшей школы», «Педагогика высшей школы», «Основы педагогического мастерства», «Методология и методика научно-педагогических исследований» общим объемом больше 400 аудиторных часов. А в Национальном университете «Львовская политехника» по специальности «Управления учебным заведением», особенное внимание уделяется психолого-педагогическому блоку дисциплин, усвоение которых позволяет решать многочисленные задачи психологии управления персоналом, минимизировать конфликтные ситуации, ускоренно и достаточно надежно диагностировать характеристики человека. В учебном плане среди 16 дисциплин данный блок насчитывает 10 (методология научных исследований проблем образования, инновационные педагогические технологии, конфликтология, управление народным образованием, социальная психология, психология управления, социальнопедагогическая служба в учебных заведениях, государственная образовательная политика, гигиена умственного труда, сравнительная педагогика, диагностика характеристик человека). Но это касается только отдельно взятых ВУЗов.

Важным шагом повышения качества психолого-педагогической подготовки является организация в ВУЗе переподготовки преподавателей-ученых, которые не имеют педагогического образования. Это, на наш взгляд, должно привести к повышению эффективности высшего образования, улучшения качества подготовки специалистов высшей квалификации. Одновременно нужно значительно повы-

ситель качество педагогических исследований; обустроить тематику диссертационных работ, привести ее в соответствие с потребностями практики, расширить диапазон и согласованность научных исследований по проблемам ППП специалистов определенных профилей. Целесообразно, как замечает Николай Сметанский, чтобы научно-исследовательские институты, НАПН предлагали самые актуальные темы для диссертационных исследований, а диссертанты избирали их в соответствии со своими вкусами и возможностями [5].

Как видим, проблема ППП преподавателей высших учебных заведений существует и требует основательного исследования, поиска путей ее оптимального решения на основе проведения целостных научных исследований.

Список литературы

1. Андрущенко В. Педагогіка для всіх: засіб державотворення і виховання особистості /В.Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. - № 4. - С.41-45.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /С.И. Гессен. - М.: Школа-Прессе, 1995. - 448с.
3. Давидсон В. Наука перестанет быть наукой, если не будет бороться с мракобесием и предрассудками / Давидсон В. // [www/ 2000/NA/ na / is / 999/ 512- f2 pdf.](http://www/2000/NA/na/is/999/512-f2.pdf) - 8 р.
4. Первак П.І. Досвід Медичного інституту в формуванні особистості студента – майбутнього лікаря ХХІ століття / П.І.Первак. – К., 2000.
5. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / Сметанський Микола // Вища освіта України. - 2008. - № 1. – С. 103-109.

Н.В. Кухтова

УО «ВГУ им.П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ¹

Изучение просоциального поведения, несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные разработки, является актуальной задачей науки и практики, особенно при обучении социальных работников и психологов. Это связано с обострившимися проблемами кризиса идентичности современного человека, изменением системы ценностей, размытием социально-ролевой структуры общества. Неоднозначность определения природы, закономерностей и механизмов проявления просоциального поведения, дискуссионный характер выявления феноменологии, классификации, структуры и генезиса, малая его изученность определяет постановку проблемы.

Для эффективной организации помощи нуждающимся в ней людям, важно учитывать обстоятельства, активизирующие готовность помочь, а также ситуационные (внешние) и личностные (внутренние) факторы просоциального поведения. Чаще всего просоциальное поведение определяется как поведение, ориентированное на благо общества и помощь людям. Как отмечает Мазур Ю.О. просоциальное поведение включает в себя: а) позитивные представления личности о себе, связанные со способностями к солидарности и сочувствию, а также определяю-

¹ Работа выполнена при поддержке БРФФИ в рамках проекта № Г12РП-005.

щие отношение к другим, что отражается в способностях к эмпатии, в сотрудничестве и взаимопомощи, в умении разрешать конфликтные и трудные ситуации; б) систему жизненных ценностей, которые определяют стратегии взаимодействия с миром; в) способность личности реализовывать себя на пути альтруистической, общественно значимой деятельности [1,2].

Чтобы активизировать просоциальное поведение нужно не только воздействовать на те факторы, которые могут ситуационно актуализировать стремление помочь, но и обучать людей (прежде всего, детей).

Так, при акценте на **внешних факторах** внимание исследователей сосредоточивалось на ситуационных детерминантах просоциального поведения. Два основных теоретических подхода к пониманию просоциального поведения подчеркивали важность ситуации или окружения: попытки объяснить, исходя из теории подкрепления, почему люди иногда оказывают помощь другим и когнитивный анализ способа влияния на поведение восприятий и оценочных суждений. С точки зрения некоторых представителей теории научения, просоциальные реакции возникают потому, что они вознаграждались в прошлом. Наряду с прошлым опытом, на индивидуумов влияют их ожидания в отношении будущих вознаграждений или наказаний.

Обнаружено, что к факторам, влияющим на просоциальное поведение, относятся такие внешние детерминанты, как присутствие случайных свидетелей [5].

Внутренние факторы, влияющие на просоциальное поведение, включают такие переменные как настроение человека. Вероятность помогающего поведения возрастает, когда индивидуумы находятся в хорошем настроении. Просоциальное поведение также варьирует как функция от относительного баланса воспринимаемых затрат и вознаграждений [5].

Просоциальное поведение может быть оценено и измерено по затратам помогающего. Например, по интенсивности внимания, объему времени, количеству труда, значительности денежных расходов, отодвигание на задний план или отказу от своих желаний и планов, самопожертвованию. Г. Мюррей в своем перечне мотивов ввел для оказания помощи базовый мотив, назвав его заботливостью.

Просоциальное поведение, в том числе определяется многими факторами, связанными со спецификой национального менталитета, культурными и религиозными традициями, такими психологическими характеристиками культуры, как коллективизм или индивидуализм, маскулинность или фемининность, степень толерантности к отклонениям от принятых в культуре норм и т.д. Так, в коллективистских культурах, где человек в большей степени чувствует себя вовлеченным в жизнь других людей, чаще и в большей степени проявляется и стремление помочь окружающим в трудную минуту, проявить заботу по отношению к ближнему. В индивидуалистских же культурах в большей степени проявляется поведение, осуществляемое в соответствии с принятыми в обществе социальными стандартами, желанием повысить самооценку и восстановить чувство собственного достоинства.

Еще одним, менее распространенным фактором просоциального поведения является – **биологический**. В данном случае просоциальное поведение основано на оказании помощи похожим на нас людям с целью сохранения общих генов и модели генетического детерминизма (теории человеческого поведения). Так, например Дж. Филипп Раштон и другие психологи эволюционисты делали акцент на том, что люди неосознанно реагируют на генетическое влияние [3]. В отличие от биологов-эволюционистов, эволюционные психологи считали родственный отбор одним из способов объяснения просоциального поведения. Родственный от-

бор стал гипотезой, согласно которой поведение, идущее на пользу генетически родственным особям, предпочтительно с точки зрения естественного отбора. Необходимо отметить, что биолог У. Гамильтон признал, что с эволюционной точки зрения действия отдельного человека направлены не столько на собственное выживание, сколько на выживание своего генотипа. По мнению представителей социобиологического подхода, выбор родственников определяется репродуктивными успехами человека (т.е. совокупной приспособляемостью), которые зависят от вложенности генов в следующее поколение. Совокупная приспособленность – это сумма собственных репродуктивных успехов человека (например, собственные дети – прямая приспособленность) и пропорция репродуктивных успехов родственников этого человека, обусловленных альтруистическим поведением человека (совокупная приспособленность). Самопожертвование в пользу родственников может понизить прямую приспособленность, но повысить приспособленность родственников (например, женщина, не имеющая своих детей, смотрит за детьми своей сестры) [6].

Так, биологи-эволюционисты Е.О. Уилсон и Р. Докинс использовали принципы эволюционной теории для объяснения агрессии и альтруизма. Некоторые психологи взяли за основу данную теорию и развили ее в рамках эволюционной психологии, которая была попыткой объясняющей социальное поведение с позиции генетических факторов.

Кроме выше перечисленных факторов И.А. Фурманов указывается на то, что проявление просоциального поведения также зависит от следующих факторов [4]:

1. *восприятие, оценка и интерпретация ситуации*. Так, например, когда человек представляет достаточно информации, то оказание помощи происходит чаще и быстрее.

В отличие от ситуаций обычной помощи для случаев чрезвычайных характерно затрудняющее адекватное и немедленное оказание помощи. Такие случаи возникают непредвиденно, у человека нет зпготовленного плана действий. Таким образом, внезапно возникшая ситуация требующая помощи прежде всего должна быть воспринята в качестве чрезвычайной; далее, уточняются и оцениваются ее причины и наличные возможности оказания помощи, и только после этого человек может взять на себя ответственность и выбрать из разнообразных возможностей помощи ту, которая представляется наиболее подходящей, чтобы, в конце концов, принять решительные меры. Этот сложный процесс, начинающийся первичным восприятием ситуации и заканчивающийся действием помощи, может на отдельных стадиях различным образом нарушаться или замедляться.

2. *взвешивание затрат и пользы*. В данном случае предпосылкой к просоциальному поведению становится вычисление помогающим субъектом соотношения затрат и пользы действий в случае оказания и неокказания им помощи и сопоставлению между собой полученных знаний. При этом следует учитывать затраты трех типов: 1) затраты, потерпевшего; 2) затраты помогающего, связанные с риском потерь и лишений; 3) затраты помогающего, связанные с динамикой уровня самооценки и самоуважения.

С точки зрения теории каузальной атрибуции, чем менее понятно действие помощи с точки зрения анализа затрат, чем более парадоксальным оно в этом случае кажется, тем скорее оно объясняется особенностями личности оказавшего помощь человека, его бескорыстием.

3. *присутствие других людей*. Основной социальной нормой, в данном случае, является «диффузия ответственности». Множественная неосведомленность характеризует стадию оценивания ситуации. В окружении людей человек при

оценивании ситуации использует их реакции. В то же время каждый из присутствующих сдерживает свою реакцию, чтобы ее чрезмерная сила или поспешность не поставили его в неловкое положение, не привлекли к нему внимание. Но поскольку в такое замешательство, ведущее к задержке реакции, первоначально впадают все присутствующие, то требующая неотложной помощи ситуация несчастия ошибочно интерпретируется как менее критическая.

Когда же на следующей стадии человек должен почувствовать себя ответственным за оказание помощи, он ожидает того же от всех присутствующих, в силу чего происходит диффузия, а тем самым и уменьшение ответственности.

Альтернативное объяснение эффекта свидетелей дает теория самосознания. Согласно ей, условия ситуации, способствующие переключению внимания с окружающего мира на себя самого, ведут к осознанию расхождений между тем, как человек действует или действовал фактически, и тем, как он хотел бы или должен был бы действовать.

Таким образом, выявленные факторы просоциального поведения позволяют решать проблемы интеграции в области образования и организации помощи, социально незащищенным слоям населения. Кроме того, на основе этого возможна разработка комплекса мероприятий, направленных на профессиональную подготовку студентов и формирования просоциальности по отношению к соседственным государствам.

Список литературы

1. Мазур, Ю.О. Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ю.О. Мазур; Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2008. 26 с.
2. Режим доступа: <http://rybakovsky.ru/migracia2v.html>
3. Социальная психология: конспект лекций Режим доступа: http://fictionbook.ru/author/nadejda_melnikova/socialnaya_psihologiya_konspekt_lekcii/read_online.html?page=2
4. Фурманов, И.А. Социально-психологические проблемы поведения: курс лекций для студентов отделения психологии / И.А. Фурманов. – Мн.: БГУ, 2002 – 91 с.
5. Режим доступа: http://www.morphomed.ru/prosotsialnoe_povedenie/
6. Zanden, V. Social psychology / V. Zanden, W.James. – 4-th ed. – New York: McGraw. – Hill, Inc., 1987. – 646 p.

И.П. Орлова

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
(РБ, Витебск)

ТЕСТОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Обучаемость в настоящее время становится объектом пристального внимания ученых, т.к. учёт обучаемости в виде *индивидуальных показателей скорости и качества усвоения* человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения играет немаловажную роль в целом для повышения качества образования индивидов.

Актуальность исследования вытекает из необходимости разработки научно-обоснованной технологии тестов для определения обучаемости студентов, основываясь образовательным стандартом по рассматриваемой специальности. Введение последнего в практику работы вуза обосновано Законом Республики Беларусь об образовании, а также в недавнем времени вступившим в действие Кодексом об образовании РБ. Разрыв, образовавшийся между запросами высшего образования в качественных тестах и сложившейся традицией оперирования упрощенными схемами субъективного выставления десятибалльных отметок, отсутствие достаточного числа научных разработок по ключевым вопросам методологии и теории тестовой технологии является еще одним указанием на актуальность исследования. Целью исследования выступает теоретическая разработка и практическая апробация научно-обоснованной тестовой технологии как элемента диагностики уровня обучаемости студентов музыкально-педагогических специальностей по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание».

Теоретико-методологической основой нашего исследования послужили научные труды: по проблеме *качества образования в педагогике* (С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.М. Полонского, А.И. Субетто); по вопросу *педагогической тестологии* (В.С. Аванесова, А. Бирнбаума, Г. Раша, А.О. Татура, В.А. Хлебникова, М.Б. Чельшковой); по *обучаемости индивидов* (Л.Ф. Блейхера, В.М. Бурлачука, Б.В. Зейгарника, И.А. Зимней, З.И. Калмыковщй, А.К. Марковщй, В.Д. Небылицына, А.Н. Поддъяков) и др.

Методами исследования выступили: *общенаучные методы теоретического исследования* (классификация, сравнение, аналогия, описание и объяснение, индукция и дедукция, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование); *общенаучные методы эмпирического исследования* (наблюдение, измерение, эксперимент); *статистические методы* (расчет средних арифметических, показателей вариации, проверка нормальности распределения тестовых результатов, корреляционный и дисперсионный анализ).

На педагогическом факультете учебная дисциплина «Музыкально-ритмическое воспитание» преподается на 1, 2 и 5 курсах музыкально-педагогических специальностей, в зависимости от их направленности. Например, студентами специальности «Музыкальное искусство» указанная дисциплина изучается в 1-ом и во 2-ом семестрах. У студентов специальности «Музыкальное искусство. Иностранный язык» – в 9-ом и 10-ом семестрах.

Учебный курс «Музыкально-ритмическое воспитание» входит в блок специальных дисциплин 1 курса, в соответствии с учебным планом по вышеуказанной специальности. Учебный курс включает в себя как лекционные, так и практические занятия, итоговая форма контроля – зачет. Необходимо отметить, что содержание дисциплины ориентировано на формирование у студентов системы музыкально-ритмических и методических знаний, а также системы хореографических умений и навыков.

Обучаемость – это вид способностей, от которых зависит скорость и лёгкость овладения индивидом знаниями, умениями и способами учебной деятельности. Различают *общую* (способность усвоения любого материала) и *специальную* (способность усвоения отдельных видов материала) обучаемость. *Важнейшими компонентами* понятия *обучаемость* выступают потенциальные возможности обучаемого; фонд действенных знаний (тезаурус); обобщенность мышления; темпы продвижения в обучении.

Обучаемость выступает одним из компонентов готовности индивида к изучению той либо иной учебной дисциплины. Различают готовность эмоциональ-

ную, интеллектуальную, коммуникативную и деятельностную, которые, в свою очередь базируются на освоении разных форм, видов и жанров музыкального и хореографического искусства.

Эмоциональная готовность понимается как овладение музыкальными сенсорными эталонами (эталон звукового мира), положительное отношение к ним, так как без эмоций нет отношения или существует индифферентность (В.И.Мясищев). Интеллектуальная готовность – это определенный уровень знаний о музыкальном искусстве, возрастной уровень эрудиции. Коммуникативная готовность – желание участвовать в анализе музыкальных произведений, передача своего отношения к хореографическому искусству, умение вести диалоги, рассуждать, давать описание услышанному, составлять рассказы к музыкально-танцевальным сюжетным играм, осуществлять взаимоотношения с детьми и взрослыми в процессе музыкально-танцевальной деятельности. Деятельностная готовность формируется как субъективная материализация результатов восприятия. Она проявляется в стремлении к познанию, способах оценки музыкально-танцевальных явлений, непринужденности выполнения учебных и творческих танцевальных заданий, стремлении к созиданию. Деятельностная готовность к взаимоотношению с музыкально-хореографическим искусством предполагает развитие умений строить предположения, сомневаться, выбирать наиболее целесообразные приемы совместных действий, стремление аргументировать свою точку зрения, считаться с другим мнением, быть объективным, участвовать в сотворчестве, в создании общего результата коллективной творческой деятельности.

При использовании тестовой технологии (тестовых заданий) для определения уровня обучаемости студентов по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание» в нашей работе речь, в первую очередь, идет об исследовании интеллектуальной готовности студентов к изучению указанного учебного курса.

Перейдем к определению понятия «*тест*». Необходимо отметить, что под тестом понимается репрезентативная система параллельных заданий равномерно возрастающей трудности, специфической формы, определённого содержания, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень подготовленности испытуемых. По форме педагогические задания разделяются на тестовые (отвечают требованиям соответствия задания цели его применения, краткости, технологичности, логическим принципам, адекватности формы содержанию заданий) и не тестовые (задачи, вопросы, примеры, упражнения и прочее). В тест последние не включаются по причинам затруднений в восприятии, нетехнологичности, громоздкости, повышенным временным затратам на решение. Вместе с тем, использование не тестовых заданий позволяет определить уровень деятельностной, эмоциональной и коммуникативной готовности студентов к изучению нашей дисциплины.

Тестовая технология – это формализованная технология, средством сбора и анализа информации в которой служат тесты, а методом педагогического измерения выступает тестирование. Тестовая технология раскрывается в следующих ее составляющих: *в спецификации; в руководстве по использованию технологии; в стимульном материале; в ключе к заданиям или вопросам* [1].

Процесс диагностики уровня обучаемости студентов проводится на всех этапах учебного процесса по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание»: *на входе, в течении, на выходе*. Примером служат промежуточная аттестация, коллоквиумы, зачёты, экзамены, иные текущие формы контроля.

Особенность теста диагностики уровня обучаемости состоит в том, что в его содержание входят не только программные задания, но и задания из так называемых

мой «зоны ближайшего развития». Важным критерием определения уровня обучаемости студентов служит фактор затраченного на выполнение теста времени (скорость выполнения).

Первичная оценка уровня подготовки студента происходит на первом же занятии методом опроса: студенты распределяются по группам в зависимости от базового образования (индекс группы фиксируется в журнале преподавателя и в «Дневнике учета практических навыков»): группа «А» (музыкальная школа, школа искусств, хореографическая школа, хореографическая студия); группа «В» (общеобразовательная школа – кружки хореографии и танца); группа «С» (студенты без какой-либо хореографической подготовки).

Распределение студентов по группам дает возможность преподавателю выбирать учебный материал (творческие задания, тематика рефератов, творческие проекты и пр.) исходя из уровня подготовки.

Тестовая технология позволяет объективно определить уровень обучаемости студентов за счет имеющихся музыкально-ритмических знаний (тезауруса) по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание» (на входящем контроле) и за счет определения количества затраченного на выполнение теста времени. Это необходимо для выстраивания стратегии обучения индивидуально каждого студента по указанной дисциплине. А кроме этого для выяснения готовности изучать в последующем дисциплины, исходя из междисциплинарных связей.

Тестирование является лишь одним из этапов процесса диагностирования уровня обучаемости студентов по указанной дисциплине. *На втором этапе диагностики* студенты проверяются на способность и возможность выполнять определенные виды хореографических элементов (физиологическая и психологическая готовность к выполнению учебных хореографических заданий), а также проверяется их методическая компетентность при организации музыкально-ритмических занятий.

В тестовую технологию диагностирования уровня обучаемости студентов нами были включены тестовые задания, выясняющие уровень содержательной и операциональной готовности испытуемого к выполнению предстоящей образовательной деятельности на основе имеющегося фонда музыкально-ритмических знаний (тезауруса) (на базе программной оболочки «Moodle»).

Таким образом, использование тестовой технологии для диагностирования уровня обучаемости студентов музыкально-педагогического профиля по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание» оправдано и может являться надежным и валидным инструментом диагностики, но при выполнении определенных условий: тестовые задания и тест (на основе его содержательной правильности и использования математико-статистических методов) нужно проверять на качество, необходимо проводить выявление меры трудности заданий, а также определять надежность, валидность и эффективность.

Список литературы

1. Основы педагогических измерений: Вопросы разработки и использования педагогических тестов: учеб.-метод.пособие/ В.Д.Скаковский.[и др.]; под общ.ред. В.Д.Скаковского. – Минск: РИВШ, 2009. – 340 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ ¹

Современный этап развития российского общества характеризуется отсутствием единых ориентиров в системе воспитания подрастающего поколения, низким уровнем духовного и нравственного развития отдельного человека и общества в целом, снижением значимости общечеловеческих гуманистических ценностей и идеалов, усилением воздействий на духовную и нравственную сферы личности различных конфессий, в том числе проповедующих человеконенавистнические принципы, осложнением отношений в системе межэтнического взаимодействия. Поэтому особую значимость приобретает процесс духовно-нравственного воспитания школьников.

Сегодня очевидно, что для эффективного решения задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в государственном масштабе назрела необходимость целенаправленной подготовки будущих учителей, социальных педагогов, воспитателей, педагогов дополнительного образования к организации процесса формирования у подрастающего поколения системы духовно-нравственных ценностей, представлений и мотивов.

В.А. Сластенин рассматривает подготовку будущего педагога как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов, убеждений, определяющих способность педагога к эффективному решению учебно-воспитательных задач. Эта совокупность выступает обобщённым показателем профессиональной компетентности будущего учителя [2].

Н.Л. Винниченко предполагает, что подготовка к воспитательной деятельности будущих педагогов будет более эффективной, если:

- у будущих педагогов целенаправленно развивается устойчивая положительная мотивация к воспитательной деятельности;
- создана образовательная ситуация, обуславливающая активную субъективную позицию будущего педагога в воспитательном процессе;
- в процессе профессионального обучения будущему педагогу обеспечивается возможность осуществления комплекса познавательной, проектно-исследовательской и практической воспитательной деятельности;
- формирование профессиональных умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности, у будущих педагогов происходит поэтапно при информационно-методическом обеспечении и педагогическом руководстве преподавателя [1].

Важен вопрос о процессуальной структуре подготовки будущего педагога. П.М. Машеров выявил критерии для определения этой структуры. По мнению автора, образовательной системе педагогического вуза процесс подготовки направлен на:

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств проекта № 2.5.10 Создание Научно-исследовательской лаборатории «Духовно-нравственное воспитание школьников в современном образовательном пространстве» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

- совместное педагогическое творчество преподавателей и студентов на педагогической практике в образовательных учреждениях (школах, дошкольных учреждениях и др.);
- инновационную деятельность;
- профессиональное самовоспитание и самообразование;
- научно-исследовательскую деятельность студентов [2].

Особую актуальность проблема подготовки будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию учащихся приобрела в сфере начального образования в связи с разработкой проекта «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», внедрением ФГОС начального общего образования, реализацией Национальной Образовательной Инициативы «Наша новая школа». Изложенные в вышеуказанных документах методологические основы формирования духовно-нравственной культуры личности предполагают целенаправленную разработку методических и технологических аспектов организации процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Выход из сложившейся ситуации мы склонны видеть в более основательной и серьезной методологической, теоретической, методической и технологической подготовке будущих учителей начальных классов. Нами такая работа осуществляется на базе факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВПО «МордГПИ имени М.Е. Евсевьева». Подготовка будущих учителей начальных классов к духовно-нравственному воспитанию детей осуществляется в процессе изучения дисциплин, предусмотренных ГОС ВПО, в частности, на занятиях по курсу «Педагогика начального образования»; в ходе изучения курсов по выбору студента (таких как «Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников в современных условиях», «Психолого-педагогические основы преподавания основ религиозной культуры в начальных классах»); и в период педагогических практик в школах Республики Мордовия.

Перед началом занятий по названным курсам, нами было проведено исследование по выявлению уровня готовности студентов к проектированию и организации процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников. Исследование показало, что общечеловеческие ценности являются приоритетными для 78,6% студентов, религиозные – для 7,4%, этнические – для 1%. Для 13% студентов оказалось сложным назвать приоритетные ценности, и они сделали двойной выбор. Большинство будущих учителей (76,5%) считает необходимым духовно-нравственное воспитание детей в современной школе. Но только у 26,8% студентов проявилось стремление и уверенность в своих возможностях по полноценной реализации данного вида воспитательной деятельности.

Исходя из этого в число приоритетных задач процесса обучения в вузе студентов факультета педагогического и художественного образования ГОУ ВПО «МордГПИ имени М.Е. Евсевьева» были включены освоение технологии и методики духовно-нравственного воспитания младших школьников, формирование личностного отношения и субъектной позиции, необходимых для эффективной организации исследуемого процесса.

До начала занятий по духовно-нравственному воспитанию будущий учитель должен овладеть методикой их проведения, и, в первую очередь, научиться организовывать творчески-продуктивную эстетическую деятельность и работу по текстам с духовно-нравственной тематикой. Если методика организации эстетической деятельности в рамках процесса религиозного просвещения и духовно-нравственного воспитания детей, на наш взгляд, мало отличается от традиционной, имеет все необходимые теоретические обоснования, а, следовательно, осо-

бых сложностей с ее осуществлением не должен испытывать даже начинающий педагог, готовый к работе на стыке двух направлений воспитательной деятельности: нравственного и эстетического, то работа с художественными текстами, затрагивающими духовную тематику, значительно усложнена.

В процессе технологической подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению духовно-нравственного воспитания детей чрезвычайно важно привести их к осознанию следующих особенностей данного процесса:

- позиция учителя должна быть объективной, близкой к исследовательской;
- ученик (особенно младший школьник) не должен попадать в противоречие между двумя и более информационными полями;
- педагог обязан выполнять защитную функцию и обучать детей правилам религиозной безопасности.

Таким образом, на современном этапе развития системы образования России, в целом, и Республики Мордовия, в частности, происходит лишь первичное оформление методики организации процесса духовно-нравственного воспитания детей в условиях общеобразовательной школы. Именно на этом этапе следует особое внимание уделить подготовке студентов педагогического вуза к грамотной и эффективной организации изучаемого процесса, поскольку только при условии личного сопереживания и личностного осмысления всей совокупности факторов духовно-нравственного становления личности ребенка педагогом, возможно формирование высокого уровня нравственности и духовности у представителей подрастающего поколения.

Список литературы

1. Винниченко, Н.Л. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в процессе профессионального обучения / Наталья Львовна Винниченко. – Томск: Дис. канд. пед. наук, 2005. – 207 с.
2. Сластенин, В.А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / В.А. Сластенин, Е.А. Леванова. – М.: Новый учебник, 2003. – 154 с.

Е.Н. Чернышева
ФГБОУ ВПО «ОГИИК»
(Россия, Орел)

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Происходящие изменения в жизни общества и в системе высшего образования обозначили проблему поиска путей и условий повышения эффективности профессионального образования для облегчения социально-профессиональной адаптации выпускников. Результаты деятельности высшего педагогического учреждения оцениваются по тому, насколько успешно адаптируются ее выпускники в современных условиях рыночного хозяйствования, решают многочисленные профессиональные задачи. Анализ практического опыта свидетельствует, что основная проблема в данном случае состоит не в недостатке у выпускников знаний и навыков, а специфического умения самостоятельно решать возникающие в профессиональной деятельности проблемы, связанные со степенью сформированности тех или иных компетенций. Компетенции являются важным связующим звеном между интересами общества, образовательными институтами и работодателями. В этом контексте качество образования будет определяться не суммой знаний, а системой компетентностей, то есть способностью адекватно и конструктивно

применять полученные знания. Решение столь сложных задач во многом зависит от того, какую позицию в образовательном процессе занимает педагог. Это диктует необходимость акцентирования внимания на значимости целостности личностного и профессионального аспектов компетентности будущего учителя. Компетентность педагога определяется соотношением профессиональных знаний, умений с одной стороны и индивидуальных способностях, психологических качествах личности с другой. Масштаб личности педагога, его духовность, стремление к постоянному саморазвитию оказывает положительное влияние на формирование у студентов мировоззрения, ценностных ориентаций, жизненных приоритетов, индивидуальных стилей учебной деятельности. Обязанность педагога – способствовать введению в общекультурный мир ценностей, так как именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал и это необходимо делать с учетом современных реалий. Но для того, чтобы воздействовать на сознание студентов, формировать у них ценностно-ориентированные компетенции, преподаватель сам должен обладать четкой мировоззренческой позицией, иметь высокий уровень педагогического профессионализма, т.е. владеть навыками рефлексивного анализа. Поэтому будущего педагога необходимо учить не только основам педагогического мастерства, использованию педагогических технологий в профессиональной деятельности, но и умению самостоятельно осмыслить собственный опыт, его оценке.

Необходимо отметить, что студенческий возраст является важнейшим в становлении человека как личности и активного члена общества. В своих исследованиях Б.Г.Ананьев отмечал, что «в личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека» [1, с.334]. С этим периодом связано начало "экономической активности", под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Большое значение имеет различная степень нравственного развития студентов, зависящая от качества школьного образования и воспитания, культурного развития семьи, воздействия окружающей среды. К моменту поступления в вуз у молодежи уже сформирован необходимый запас знаний, выявились способности, сложились определенные ценностные ориентации. Но не всегда эти качества бывают реализованы в процессе обучения, в деятельности студента или в его поведении. В процессе формирования ценностно-ориентированных компетенций вуз должен выработать устойчивые творческие интересы и потребности, то есть помочь практически освоить содержание профессиональной и общей культуры, начала которой заложены школой, семьей, социальной средой.

Поскольку ценностно-ориентированные компетенции являются основой мировоззренческого, общекультурного, духовного и интеллектуального развития личности, критериями для комплексного многоаспектного видения любой проблемы – то их формирование у студентов – актуальная задача высшей школы на современном переломном этапе общественного развития, средством, позволяющим осуществить успешную социализацию молодого поколения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]/ Б.Г. Ананьев- Л., 1968. – С. 334.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА¹

Этнокультурная направленность образования отражена в многочисленных документах, в которых отмечается важность укрепления единства культурного и образовательного пространства [1,2,3]. Она также представлена в работах современных ученых (А.Б.Афанасьева, Е.В.Бондаревская, А.Б.Панькин, М.Г.Тайчинов, Л.В.Шамина, В.К.Шаповалов и др.). Требования к этнокультурной подготовке студентов педагогических вузов определяются с учетом ГОС ВПО и определяются, прежде всего, знаниями по таким аспектам как «педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «этноцентризм и культурный релятивизм», «культура как этноконсолидирующий и этнодифференцирующий признак», «формирование толерантного отношения к культурным традициям народов РФ», «этническая и национальная культура», «взаимозависимость возраста ребенка и его национально-культурной идентификации», «обряды жизненного цикла и традиционные системы воспитания детей у разных народов мира», «семья и семейное воспитание детей у разных народов мира», «традиционные модели и системы социализации детей в современном мире», «трудовое воспитание в различных этнических социумах» [4]. В ГОС среднего (полного) образования отмечается, что учитель должен воспитывать у учащихся любовь к своему народу, Родине, уважение к истории, традициям, культуре разных этносов, формировать критически мыслящую поликультурную личность [5].

Учитывая сказанное, можно определить цель работы по подготовке будущих учителей к реализации этнокультурного образования – способствовать становлению у студентов педагогических ВУЗов гражданственности, патриотизма, этнокультурной, поликультурной, межкультурной идентичности, толерантности, формированию этнокультурно-педагогической компетентности, способности действовать в поликультурной и полиэтнической средах. Основными задачами, конкретизирующими обозначенную цель являются следующие:

1. Формировать представление о культуре, этнокультуре как ее неотъемлемой составляющей с учетом философской, психологической и этической их основ.
2. Актуализировать обозначенные представления в контексте изучаемых дисциплин для целенаправленного ознакомления с яркими образцами этнокультуры русского народа и народов, населяющих регионы, страну, мир, которые можно применять в образовательной практике школы.
3. Использовать культуротворческие технологии, которые в будущей профессиональной деятельности позволяли бы успешно воспроизводить, сохранять и развивать этнические традиции в учебных и реальных ситуациях.
4. Формировать этнокультурно-педагогическую компетентность, способную обеспечивать возможность становления у учащихся этнической культуры, развития у них этнокультурной толерантности.

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств проекта 2.5.6 Развитие научно-исследовательской лаборатории «Этнокультурная подготовка студентов педвуза» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012-2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

5. Воспитывать потребность в самообразовании для углубления работы по изучению этнокультуры и способов ее успешной трансляции от поколения к поколению.

Следует обратить особое внимание на формирование у студентов педагогических ВУЗов этнокультурно-педагогической компетентности. Она понимается нами как интегративное свойство личности, характеризующее готовность и способность педагога реализовывать общие и специальные этнокультурно-педагогические компетенции в образовательном процессе, включающее в себя способность ориентироваться в культуре различных народов региона, страны, мира, понимать их общечеловеческую значимость, владение технологиями передачи будущим поколениям этнокультурного опыта – знаний, способов действия, эмоционально-ценностных отношений и творчества при учете межэтнического и межкультурного общения.

В компетентностной модели будущего учителя необходимо выделять общие и специальные профессиональные компетенции. В качестве первых выступают: 1) *мировоззренческие компетенции*: а) способность к осознанию ценности Отчества, малой и большой Родины, к гражданской солидарности и готовность реализовывать данные ценности в этнокультурно-педагогической деятельности; б) способность к пониманию феномена этнической культуры, осознанию культуры как этноконсолидирующего и этнодифференцирующего признака, вклада культуры каждого народа в становление культуры России; в) способность воспринимать, осознавать, принимать духовные и этнокультурные ценности народов региона, страны, мира в ходе диалога и полилога, принимать русскую культуру как объединяющий фактор; 2) *коммуникативные компетенции*: а) способность к межэтническому, межкультурному общению, коммуникации, к осознанию ценности толерантного поведения по отношению к другим народам и их культурам, конфессиям и готовность работать с учащимися в данном направлении; б) готовность реализовывать знания об основах культуры общения в различных этнических группах, способов взаимодействия с носителями различной культуры в этнокультурно-педагогической деятельности; в) способность понимать последствия этноцентризма и культурный релятивизма; г) готовность к управлению социально-педагогическим климатом в коллективе; 3) *психолого-педагогические компетенции*: а) способность к выявлению методолого-теоретических основ этнокультурного образования, знание психолого-педагогических основ формирования этнокультурной личности; б) способность к совместной этнокультурной деятельности на основе родной и иной народной культуры, к этнокультурному взаимодействию, готовность организовывать данную деятельность с детьми и подростками; в) способность к анализу и систематизации знаний об основах культуры своего народа и других народов региона, страны, мира и реализации этих знаний в этнокультурно-педагогической деятельности; 4) *рефлексивные компетенции*: а) способность к самооценке и самодиагностике этнокультурной деятельности, к соотношению собственного опыта этнокультурной деятельности с целостной системой этнокультурного образования; б) способность к самообразованию в этнокультурно-педагогическом аспекте; 5) *нормативно-правовые компетенции*: а) способность к осмыслению основных тенденций развития национально-регионального образования; б) способность к проектированию и регулированию своей этнокультурно-педагогической деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами, регулирующими национально-региональное образование.

В качестве специальных профессиональных компетенций выступают *предметные и методические (технологические)*: а) способность к самоопределению и самореализации на основе этнокультуры, к этнокультурной адаптации в поли-

культурной среде, способность к этнокультурной, поликультурной и межкультурной идентификации и готовность осуществлять этнокультурно-педагогическую деятельность в данном направлении; б) способность выделять признаки менталитета, этнического характера, мировоззрения в культуре разных народов; в) способность к осмыслению обрядов жизненного цикла и системы традиционного воспитания детей у разных народов мира, традиционных моделей и систем социализации детей в современном мире, трудового воспитания в различных этнических социумах; г) способность к диалогу и полилогу в ходе восприятия культур различных народов, к восприятию, осознанию и воспроизводству в практической этнокультурной деятельности опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, заключенного в произведения народного творчества; д) готовность к реализации этнокультурного подхода в образовании, способность успешно решать целевые установки, задачи этнокультурного образования, претворять его принципы и содержание; е) способность к выделению этнокультурного, ценностного аспектов содержания преподаваемого предмета, отбору дидактических средств этнокультурного образования, осмыслению программ образования с точки зрения этнокультурной направленности; ж) готовность к организации этнокультурного образования на различных его этапах и в различных типах образовательных учреждений; з) готовность к активной творческой деятельности с учащимися по совместному освоению народного искусства, формированию ценностных ориентаций школьников на основе народного творчества, активизации процесса самовыражения детей на основе этнической культуры; и) готовность к использованию в учебно-воспитательном процессе культуротворческих технологий.

Формирование этнокультурно-педагогической компетентности в профессиональной подготовке будущих учителей позволит сформировать у студентов целостное представление об этнической культуре, теории и методике этнокультурного образования и может обеспечить реализацию этнокультурного подхода к образованию.

Обозначенные компетенции студенты могут усвоить при изучении различных дисциплин, среди которых приоритетное положение занимают курсы профильной подготовки. К ним мы относим культурологию, этнопедагогику, этнопсихологию, народное творчество, а также курсы по выбору, связанные с этнокультурной тематикой.

Список литературы

1. Национальная доктрина образования Российской Федерации // Бюллетень Минобразования РФ. – 2000. – № 11.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1.
3. Концепция национальной образовательной политики РФ // Народное образование. – 2007. – № 1.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление 540600. Степень (квалификация) – бакалавр педагогики. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/540600b_2005.html
5. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/1487/>

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
РАЗЛИЧНОГО ТИПА**

Материалы международной научно-практической конференции,
приуроченной к 55-летию педагогического факультета

Витебск, 3–4 октября 2012 г.

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Компьютерный дизайн	<i>Т.Е. Сафранкова</i>

Подписано в печать . Формат 60х84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 15,46. Уч.-изд. л. 20,23. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.