**«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени МАКСИМА ТАНКА»**

Центр развития педагогического образования

Педагогическое образование и наука: история и современность

(к 95-летию со дня образования БГПУ)

Материалы Республиканской научно-практической конференции

г. Минск, 21 октября 2009 г.

Минск
2009

УДК 37.0
ББК 74
О 232

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редакционная коллегия:
доктор технических наук, профессор *П.Д. Кухарчик;*
доктор политических наук *В.В. Бущик;*
кандидат педагогических наук *А.И. Андарало;*
доктор педагогических наук *И.И. Цыркун;*
доктор педагогических наук *В.А. Капранова;*
доктор педагогических наук РФ *А.В. Торхова;*
кандидат педагогических наук *З.С. Курбыко;*
кандидат психологических наук *Т.И. Краснова;*
кандидат педагогических наук *И.А. Царик.*

Рецензенты:
доктор педагогических наук А.П. Сманцер;
доктор педагогических наук К.В. Гавриловец.

0232 Педагогическое образование и наука: история и современность: материалы Республ. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 окт., 2009 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под общ. ред. А.В. Торховой, З.С. Курбыко. – Минск : БГПУ, 2009. – 326 с.

ISBN 978 – 985 -501 -641 -1.

В сборнике отражены вопросы развития педагогического образования и науки в Республике Беларусь, совершенствования качества профессиональной подготовки специалистов образования в БГПУ, разработки научно-методического обеспечения образовательного процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; проблемы формирования компетенций современного педагога в условиях двухступенчатой системы образования, медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности.

Адресуется управленческим кадрам, профессорско-преподавательскому составу, научным работникам, аспирантам и магистрантам вузов Республики Беларусь, занимающимся актуальными проблемами педагогического образования и науки.

УДК 37.0
ББК 74

ISBN 978 – 985 -501 -641 -1

© БГПУ, 2009

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

РАЗВИТИЕ БГПУ КАК УНИВЕРСИТЕТА ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

П.Д. Кухарчик

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка имеет богатую и интересную историю, которая неразрывно связана со становлением и развитием педагогического образования в Беларуси.

21 ноября 1914 года в присутствии преосвященного Митрофана, епископа Минского и Туровского, преосвященного Феофилакта, епископа Слуцкого, главного начальника Минского военного округа, генерала от инфантерии, барона Рауш-фон-Траубенберга, начальника губернии, камергера А.Ф. Гирса, вице-губернатора Н.С. Ченыкаева, других официальных лиц состоялась торжественная церемония открытия учительского института в городе Минске. В 1919 году он был реорганизован в Минский педагогический институт, который в начале 1920/21 учебного года стал носить название «Минский институт народного образования».

С созданием в 1922 году в Минске Белорусского государственного университета Минский институт народного образования вошел в его состав на правах педагогического факультета. В 1931 году педфак БГУ был преобразован в Белорусский государственный высший педагогический институт. С 1936 года учебное заведение переименовано в Минский государственный педагогический институт имени А.М. Горького. В 1993 году институт преобразован в Белорусский государственный педагогический университет. С 1995 года университет носит имя Народного поэта Беларуси Максима Танка.

За 95 лет функционирования учебным заведением подготовлено более 160 000 учителей. Выпускники творчески и продуктивно работают в государственных и негосударственных образовательных учреждениях, органах управления образованием, органах государственного управления, в социальной сфере, редакциях журналов и газет, рекламных агентствах, научно-исследовательских учреждениях, финансовых и юридических организациях, белорусских и международных коммерческих фирмах.

Среди выпускников университета государственные деятели и выдающиеся ученые, 7 Героев Советского Союза и Героев Социалистического Труда, 62 члена Союза писателей, более 200 заслуженных учителей Беларуси.

В настоящее время БГПУ видит свою миссию в эффективной подготовке конкурентоспособных специалистов, способствующих духовному, культурному, интеллектуальному и социально-экономическому процветанию Беларуси. В условиях перехода страны на инновационный путь развития значимость непрерывного совершенствования педагогического образования возрастает, поскольку от качества подготовки педагогических кадров зависит готовность будущих специалистов к инновационной деятельности. В этом смысле развитие педагогического университета как субъекта рыночных отношений, включение его в качестве важнейшей составляющей инновационного сектора экономики – адекватная реакция системы педагогического образования на государственно-социальный заказ.

Реалии современной социально-экономической ситуации обусловливают и приоритетное направление в развитии вуза. В качестве такого приоритета нами рассматривается становление БГПУ как университета инновационного типа. Инновационная деятельность БГПУ связана с созданием условий, обеспечивающих повышение качества педагогического образования и его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Мировой и отечественный опыт показывает, что наиболее эффективное образование дает сегодня учебное заведение, интегрирующее интересы науки, образования и производства, влияющее на социокультурную сферу в целом.

Развитие университета как вуза инновационного типа предполагает решение следующих задач:

- выполнение целевых заданий государства в аспектах совершенствования системы педагогического образования и расширения инноваций в данной отрасли;
- осуществление многоуровневой и многоступенчатой подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, способных обеспечивать позитивные изменения в сфере своей профессиональной деятельности и, в итоге, в сфере экономической и социальной, на основе интеграции образования, научных исследований и производства;
- достижение системных изменений в образовательном процессе: в его целях (формирование профессиональной компетентности специалистов образования как способности решать профессиональные задачи в ситуации неопределенности); в содержании (проектирование образовательного процесса как процесса решения профессиональных задач); в способах взаимодействия субъектов (использование активных образовательных технологий); в формах оценки и контроля учебных достижений (модульно-рейтинговая система оценивания);
- усиление практикоориентированности педагогического образования, достижение оптимального сочетания фундаментальной и прикладной подготовки специалистов;
- совершенствование подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности, формирование готовности апробировать инновационные методы и технологии в профессии, анализировать и оценивать результаты внедрения инноваций в педагогический процесс;
- развитие научно-педагогических и творческих школ, вовлечение студенческой молодежи в научные исследования с целью усиления эффективности учебного процесса и воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы;
- создание единой комплексной системы воспитания студентов, отвечающей по содержанию, формам и методам требованиям государственной политики в области инновационного образования;

- осуществление международного сотрудничества в сфере педагогического образования; формирование стратегического партнерства с вузами, академической наукой, промышленностью, бизнесом и властными структурами;
- психолого-педагогическую поддержку профессионального саморазвития педагога в вузе посредством оказания услуг по информированию, консультированию, экспертизе;
- сохранение университетских традиций и развитие инфраструктуры инновационной деятельности.

В процессе развития БГПУ как учреждения образования инновационного типа главное внимание коллектива сосредоточено на качестве педагогического образования, повышение которого обеспечивается за счет: модернизации его структуры, содержания и процесса; укрепления связи науки, образования и реального сектора экономики; внедрения результатов научных исследований в образовательную практику; последовательного перехода к системе менеджмента качества, соответствующей международным стандартам; создания комплекса материально-технических, финансовых условий повышения эффективности образовательного процесса.

Учитывая миссию БГПУ как ведущего в республике и базового в своей отрасли, обозначим стратегические направления его развития.

В системе стратегического менеджмента университета объектами управления рассматриваются: структура подготовки педагогических кадров; содержательный, процессуальный и организационно-управленческий аспекты педагогического образования; кадровое, материально-техническое и ресурсное обеспечение. Целевые установки развития названных объектов совпадают с направлениями модернизации системы профессиональной подготовки педагогических кадров, заявленными в Концепции устойчивого развития системы педагогического образования.

Проект Концепции и Программы ее реализации разработаны на базе БГПУ и определяют приоритеты совершенствования всех звеньев системы педагогического образования в условиях социально-экономических и информационно-технологических преобразований общества, доминирования высокотехнологичной, наукоемкой экономики. Обозначим некоторые их этих приоритетов.

В области *структуры педагогического образования* – уточнение и расширение номенклатуры специальностей, введение новых на основе принципа опережающего предложения, с учетом усиления социокультурной функции педагогического образования; оптимизация ступеней, уровней и направлений профессиональной подготовки педагогических кадров с учетом мировых образовательных тенденций, требований реформируемой школы, перспектив экономического и социокультурного развития страны.

В области *содержания педагогического образования* – разработка новых образовательных стандартов для второй ступени высшего педагогического образования и учебно-методического обеспечения новых образовательных стандартов первой ступени в ориентации на принципы: контекстности, целостности, универсальности, интегративности, единства фундаментальности и практикоориентированности, вариативности и преемственности.

Современное содержание педагогического образования должно быть открытой развивающейся системой, создавать позитивную мотивацию у будущих педагогов к эффективной педагогической деятельности, к самовоспитанию и самообразованию, включать инвариантные и вариативные элементы, рассматриваться в контексте непрерывного образования педагога, отражать прошлое, настоящее и будущее педагогической системы и деятельности, ориентироваться на потребности личности и общества, отражать междисциплинарный характер человековедческих знаний.

В области *образовательного процесса* – повышение развивающего потенциала образовательной среды за счет методов, и средств, адекватных логике инновационной деятельности; приоритетное использование проектной и экспертной образовательных технологий, формирующих культуру умственного труда, творческие способности, исследовательские навыки педагога; рационализация содержания и организации управляемой самостоятельной работы студентов; разработка и внедрение учебно-методического обеспечения дистанционного педагогического образования; расширенное использование новых информационных технологий, обучающих, контролирующих и диагностирующих программ.

В области *экономических отношений*, обусловливающих модернизацию педагогического образования, – разработка стратегии управления финансовыми и материальными ресурсами высшего педагогического образования; рациональное и эффективное использование бюджетных средств, получение эффективного результата при рациональном использовании исходных вложений; разработка моделей взаимодействия государства, бизнес-сообщества, общества, науки и образовательного учреждения; развитие многоканального привлечения внебюджетных средств за счет организации дополнительных платных образовательных, консультационных, спортивных, развлекательных и иных услуг; привлечение корпоративных средств, позволяющих будущим работодателям оплачивать подготовку нужных им специалистов; установление тесных взаимоотношений с производственными структурами и рынком труда; привлечение инвестиционных средств банков, международных организаций, грантов для подготовки педагогических кадров.

В области *материально-технической базы* – разработка требований (стандартов) к рабочему месту студента, преподавателя, аудитории, лаборатории, читальному залу и др.; систематический мониторинг соответствия объектов этим требованиям, выявление потребностей в реконструкции или восполнении материально-технической базы; составление стратегического плана ее развития; приобретение учебного оборудования, мультимедийной и цифровой техники, учебников, научно-методической литературы и т.д. в соответствии с профилем, спецификой учебных программ, реализуемых в БГПУ; создание целевых фондов развития материально-технической базы вуза.

Вышесказанное позволяет заключить, что доминирующей стратегией развития БГПУ как университета инновационного типа является достижение соответствия качества педагогического образования актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства на основе совершенствования его структуры, содержания и процесса, а также кадрового, материально-

технического и ресурсного обеспечения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации мобильной, конкурентоспособной, творческой личности педагога.

СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ, РОССИИ, УКРАИНЫ НА ЭТАПЕ ПОСТСОВЕТСКОГО КРИЗИСНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

М.А. Андарало

Последствием распада СССР явилось разрушение союзных политических и экономических связей, десятилетиями функционировавшей системы высшего педагогического образования, которая к началу 90-х годов перестала отвечать требованиям времени в организационно-педагогическом и научно-содержательном плане.

Государственный суверенитет, обретенный Беларусью, Россией и Украиной, обусловил необходимость проведения этими государствами целого ряда реформ в политических, экономических и социальных сферах. Новые политические и социально-экономические реалии явились объективной предпосылкой, оказавшей определяющее влияние на трансформацию и развитие национальных систем высшего педагогического образования Беларуси, России, Украины.

Как свидетельствует практика, преобразовательные процессы в высших педагогических школах этих государств в эпоху их постсоветского развития (1991-2009 гг.), фактически, носили перманентный характер. Это была своего рода объективная необходимость в условиях постоянно меняющихся требований и вызовов, которые ставила все усложняющаяся реальность.

Тем не менее, анализ практики трансформации систем высшего педагогического образования вышеназванных государств позволяет выявить в целостном процессе постсоветского развития их национальных систем подготовки педагогических кадров, качественно отличающиеся этапы. В основу выделения этапов нами положены временные отрезки, разделяемые принятием Беларусью, Россией, Украиной законов или нормативных актов, в той или иной мере обусловивших преобразовательные процессы в их национальных высших педагогических школах.

Следуя такому подходу, в истории постсоветского развития систем высшего педагогического образования славянских постсоветских государств можно условно выделить несколько основных этапов.

В зависимости от направленности процессов, происходящих в политической, социально-экономической и идеологической сферах постсоветских Беларуси, России, Украины, глубина и интенсивность преобразований в системах высшего педагогического образования этих государств была в значительной степени различна. В силу этого начало, окончание и продолжительность вышеназванных этапов в развитии систем высшего педагогического образования Беларуси, России, Украины не совпадают.

Начальному периоду постсоветского суверенного существования Беларуси, России, Украины было характерно проведение многочисленных, в большей степени непоследовательных, политических, экономических и социальных преобразований. Это дало основание многим исследователям рассматривать первые постсоветские годы этих стран как период системного кризиса, в ходе преодоления которого отмирала старая система ценностей, норм, идеалов и вызревала новая система культурно-ценностных ориентаций, нового миропонимания.

Под влиянием политических, экономических и социальных реформ, происходящих на начальном этапе суверенитета Беларуси, России, Украины, модели их высших педагогических школ, сложившиеся еще в 30-е годы прошлого столетия и сохранявшие свою историческую стабильность на протяжении десятилетий, оказались перед необходимостью реформирования своих организационных структур, содержания и технологий образования.

Однако, как показала практика, в условиях перехода на рыночные отношения трансформация функционирующих, не говоря уже о построении постсоветскими славянскими государствами новых моделей подготовки педагогических кадров, оказалась процессом длительным и сложным.

Системный кризис первых постсоветских лет в полном объеме отразился на деятельности высших педагогических школ. Им также была характерна нестабильность, диалектичность взаимодействия отмирающего старого и зарождающегося нового. Данное обстоятельство позволило нам выделить в постсоветском развитии систем высшего педагогического образования Беларуси, России, Украины специфический этап кризисного функционирования.

Начало этапу кризисного функционирования высших педагогических школ этих стран положило провозглашение ими в 1990 году государственного суверенитета [8].

Первым шагом в сфере образования, осуществленным на этом этапе обретшими независимость государствами, явилось создание национальных органов управления образованием на уровне законодательной и исполнительной власти. Затем последовали документы, определившие комплекс мероприятий по стабилизации образовательных систем, их деидеологизации и демократизации. В то же время, отсутствие у Беларуси, России, Украины законов прямого действия в области национальных систем образования не позволяло проводить какие-либо системные позитивные изменения во всех образовательных сферах, в том числе и сфере высшего педагогического образования. Как следствие, задача целенаправленного реформирования национальных систем высшего педагогического образования Беларусью, Россией, Украиной не ставилась. Для ее решения, как минимум, были необходимы правовые, организационные и финансовые предпосылки.

В постсоветском развитии систем высшего педагогического образования всех трех государств этап кризисного функционирования явился самым непродолжительным. Однако следует отметить, что временные рамки данного этапа для каждой из стран различаются. Это обусловлено временем принятия Беларусью, Россией и Украиной основополагающих документов – законов «Об образовании».

Первыми с правовым вакуумом в сфере образования справились Беларусь и Украина, где законы «Об образовании» были приняты уже осенью 1991 года [2; 4].

В России подготовка основополагающего документа затянулась на более длительный срок. Закон Российской Федерации «Об образовании» был принят только в июле 1992 года [1].

Вступление в действие законов «Об образовании» ознаменовало переход государств на законодательное регулирование правоотношений во всех сферах национальных систем образования. Принятые государствами законы «Об образовании» рассматривались как базовые, многофункциональные. Предполагалось на основе их концептуальных норм разработать законы для каждого уровня образования, в том числе и педагогического.

Как впоследствии выявилось, законы «Об образовании» разрабатывались всеми странами в значительной степени поспешно, в условиях отсутствия четких государственных стратегий развития национальных систем образования. Именно этим объясняется тот факт, что в России уже в январе 1996 года вступила в действие новая редакция закона РФ «Об образовании» [8]. В Беларуси новая редакция одноименного закона была принята в 2002 году [3]. Но наиболее непоследовательной в этом отношении оказалась Украина, где закон «Об образовании» редактировался многократно.

После принятия законов «Об образовании» у постсоветских стран появились реальные возможности для разработки нормативных документов и реализации конкретных мероприятий по реформированию высшего профессионально образования в соответствии с новыми условиями и требованиями. Однако занятость решением первоочередных, неотложных проблем политического и экономического характера – укрепление государственных начал, строительство правовых обществ, становление полноценных национальных рынков на новой технологической, структурной, институциональной основе – отодвигало проблемы социальных сфер, составной частью которых является и система высшего профессионального образования, в число неприоритетных. Это, а также отсутствие научно обоснованных стратегий реформирования систем высшего профессионального образования отодвигало разработку и принятие законов «О высшем профессиональном образовании» и, как следствие, концепций и программ развития национальных систем педагогического образования на второй план.

Несмотря на всю сложность кризисного этапа функционирования, разрушения унаследованных советских систем высшего педагогического образования Беларуси, России, Украины не произошло. Данные системы оказались достаточно устойчивыми. Наиболее консервативной их частью явились структура и организация высших педагогических учебных заведений. Подготовка кадров педагогическими вузами постсоветских славянских государств продолжала осуществляться старыми методами по советским учебным планам.

С принятием Беларусью, Россией, Украиной законов «Об образовании», основополагающих документов, определивших государственно-правовые основы образовательных систем в новых социально-экономических условиях, первый этап кризисного функционирования в генезисе их систем высшего педагогического образования сменился вторым этапом – этапом стихийной трансформации.

Список использованных источников

1. Об образовании: Закон Российской Федерации // Ведомости съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 30.
2. Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь: Закон Рэсп. Беларусь // Ведамасці Вярхоўнага Савета Рэсп. Беларусь. – 1991. – № 33.
3. Об образовании: Закон Респ. Беларусь от 29 окт. 1991 г. в редакции Закона от 19 марта 2002 г. // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37.
4. Про освіту: Закон Україні // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34.
5. Луговий, В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвітку / В.І. Луговий / за заг. ред. О.Г.Мороза. – Київ.: МАУП, 1994.
6. Мещангина, Е.И. Государственная политика в области высшего педагогического образования в условиях становления новой России: автореф. дис. … канд. ист. наук: 07.00.02 / Е.И. Мещангина; Уральский гос. ун-т им А. М. Горького. – Екатеринбург, 2006.
7. О государственном суверенитете, союзном договоре и референдуме: сб. законодательных актов РСФСР: изд. Верховного Совета РСФСР. – М.: Изд-во «Советская Россия». – 1991.
8. Об образовании: Федеральный Закон о внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации: собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3.

КУЛЬТУРА НАЦЫЯНАЛЬНЫХ СУПОЛЬНАСЦЕЙ У БЕЛАРУСІ 1992–2004 гг.: ГІСТАРЫЯГРАФІЧНЫ АГЛЯД

Н.В. Бурая

У Беларусі пражываюць шматлікія нацыянальныя супольнасці, сярод якіх найбольш уплывовымі, як і раней застаюцца палякі, яўрэі, татары. Яны з'яўляюцца носьбітамі якія прынеслі з сабой не толькі сваёй культуры, але і рэлігіі, якія за стагоддзі моцна паўплывалі на розныя бакі жыцця беларускага народа.

Гістарыяграфія асвятлення нацыянальнага пытання у перыяд 1992-2004г.г. носіць аспектны характар. Не існуе агульнай грунтоўнай працы па раскрыццю пытання дзяржаўнай палітыкі ў адносінах да нацыянальных меншасцей. У гэтых працах прааналізаваны пэўныя аспекты.

Да таго ж, канфесійная палітыка вызначана ў працах у большай ступені, чым культурная. Асноўнымі крыніцамі па вывучэнню тэмы з'яўляюцца законы, пагадненні, дагаворы рэспубліканскага і міжнароднага значэння. Пэўную каштоўнасць уяўляюць манаграфіі, артыкулы і дысертацыйныя працы.

Даволі поўнае прадстаўленне аб жыцці розных нацыянальнасцей Беларусі дае калектыўная манаграфія «Канфесіі на Беларусі (к.XVIII-XX ст.ст.)» [4]. Тут прадстаўлены розныя бакі жыцця супольнасцей, прасочваецца палітыка дзяржавы ў адносінах да розных канфесій (яўрэяў, палякаў, татар) і агульныя тэндэнцыі развіцця. Грунтоўна адлюстраваны працэс пранікнення вызначаных культур у культуру тытульнай нацыі. Пэўны акцэнт робіцца на характарыстыцы знакамітых асоб, якія належылі да нацыянальных меншасцей і унеслі значны ўклад у папулярызацыю і пашырэнне правоў свайго этнаса.

Даследчыкі разглядаюць розныя аспекты: прававы, сацыяльны, культурны. Праблема «Дзяржава і культура» прпісана ў артыкуле Л. Гуляка [5, с. 277-281], дзе пададзены асноўныя законы па абароне правоў нацыянальных меншасцей, праграма і стратэгічныя напрамкі па рэгуляванню этнаканфесійнай сітуацыі ў Беларусі згодна з унутранай палітыкай дзяржавы і з апошнімі тэндэнцыямі ў грамадстве.

У дысертацыйнай працы Кавалёвай І.В. «Нацыянальная меншасць як аб'ект дзяржаўнай нацыянальнай палітыкі Рэспублікі Беларусь» [7] прааналізаваны прававыя акты па палажэнню нацыянальных супольнасцей, падаюцца асноўныя накірункі нацыянальнай палітыкі Рэспублікі Беларусь за перыяд 1992-1999г.г., адлюстравана праца органаў дзяржаўнай улады па каардынацыі дзейнасці арганізацый нацыянальных супольнасцей, такіх як Камітэт па справах рэлігій і нацыянальнасцей пры Савеце Міністраў Рэспублікі Беларусь і Рэспубліканскага цэнтра нацыянальных культур.

Значны уклад у вывучэнне канфесійнай палітыкі Рэспублікі Беларусь, унёс Л.Я. Землякоў «Дзяржаўна-канфесійныя адносіны ў Рэспубліцы Беларусь»[6]. У сваёй дысертацыі ён прааналізаваў канфесійную сітуацыю на нашых землях праз прызму статыстычных дадзеных(статыстычнае даследванне нацыянальнага склада), таксама прагледжваецца дынаміка развіцця асноўных рэлігійных інстытутаў(праваслаўя, каталіцызма, пратэстантызма, іслама), што дае аб'ектыўнае тлумачэнне дзейнасці розных этнасаў(па колькасці вернікаў – дадзеныя на перыяд 1994-1999г.г., па рэлігійных установах, дзеючых і праектуемых).

Вызначальным пунктам яго даследвання з'яўляецца паслядоўны аналіз эвалюцыі палітыкі Рэспублікі Беларусь да нацыянальных і канфесійных меншасцей. У Дадатку выкладзена аўтарская Канцэпцыя дзяржаўнай палітыкі ў адносінах да рэлігійных арганізацый [6, с. 245-253], дзе ў Пункце 5 прапаноўваецца «садзейнічаць развіццю рэлігійнай самабытнасці карэнных народаў і нацыянальных меншасцей» [6, с. 245].

«Гісторыя канфесій у Беларусі. Мінулае і сучаснасць» [3] А. Верашчагінай і В. Гурко можна выкарыстаць як даведнік па канфесійных пытаннях, так як у дадзенай працы добра асветлены асноўныя рэлігійныя напрамкі, іх гісторыя і сучасны стан, а таксама некаторыя неакультныя напрамкі ў рэлігіі. Гэта сумесная праца з'яўляецца першым комплексным выданнем па пытаннях гісторыі канфесій у незалежнай Беларусі.

Агульная інфармацыя па нацыянальных меншасцях і гісторыі іх пражывання на тэрыторыі Беларусі можна знайсці ў §12 навуковага дапаможніка «Беларусазнаўства» пад рэдакцыяй прафесара П.І. Брыгадзіна [1]. Тут змешчаны заканаўча-прававыя дакументы па абароне правоў нацынальных супольнасцей і прадстаўлена гісторыя з'яўлення і палітычныя акалічнасці развіцця, межы пражывання на тэрыторыі Беларусі «народцаў»; таксама прадстаўлена дзейнасць некаторых асноўных супольнасцей(рускіх, палякаў, украінцаў, яўрэяў, татар, цыган і літоўцаў). Але асноўным недахопам выдання з'яўляецца адсутнасць інфармацыі аб сучасным стане супольнасцей. Таму аб'ектыўную інфармацыю па сучаснай трансфармацыі руха нацыянальных супольнасцей, ці зрабіць аналіз па іх дынаміцы немагчыма.

Фарміраванне паняцця «*патрыятызм*» на фоне гістарычных традыцый Беларусі і з улікам асаблівасцей нацыянальнага каларыту з пункту гледжання філасофска-палітычнага аспекта разглядаецца ў калектыўнай працы А.С. Майхровіча, У.І. Боўш, Е.С. Пракашынай «Этнаканфесійныя працэсы ў Беларусі і фарміраванне патрыятызма» [8]. У працы прааналізавана паняцце «дзяржаўнасць» і перададзены асноўныя прынцыпы дзяржаўнай палітыкі ў галіне нацыянальных адносін, разледжаны такі аспект працэсаў, як «супярэчнасці і салідарызм грамадска-палітычных і духоўна-культурных інтарэсаў нацыянальных супольнасцей» на прыкладзе рускага, яўрэйскага, украінскага, татарскага, польскага, літоўскага народаў.

Ілюстраваны буклет-даведнік па культурах нацыянальных супольнасцей выйшаў у свет у 2005г. «Беларусь шматнацыянальная» [2]. У ім утрымліваецца кароткая інфармацыя па найбольш буйных нацыянальнасцях Беларусі, іх гісторыя з'яўлення, колькасць прадстаўнікоў на 2005 год, пералічаны асноўныя рэлігійныя святы кожнай супольнасці, культурныя мерапрыемствы; да таго ж, на кожнай старонцы размешчаны фотаздымкі прадстаўнікоў народнасцей у нацыянальным адзенні, са святочных рэлігійных мерапрыемстваў.

Магчымасць пазнаёміцца з культурнымі і рэлігійнымі традыцыямі нацыянальных супольнасцей прадстаўляе Каляндар свят. Агульнапрынята ў беларускай перыёдыцы друкаваць агульны каляндар рэлігійных святаў розных канфесій: праваслаўны, каталіцкі, яўрэйскі і мусульманскі. Тым самым, адзначаецца роўнасць усіх рэлігій і павага да кожнай нацыянальнасці.

Такім чынам, пры аналізе дзяржаўнай палітыкі Рэспублікі Беларусь у адносінах да нацыянальных супольнасцей у перыяд паміж двума рэдакцыямі Закона «Аб нацыянальных меншасцях»(1992-2004г.г.) неаходна вызначыць яе грунтоўную прадуманасць і паслядоўнасць ва ўзаемастасунках з тытульнай нацыяй.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Беларусазнаўства: Навуковы дапаможнік /пад рэд. П.І.Брыгадзіна. – Мінск: Завігар, 1998. – С. 210-233.
2. Беларусь шматнацыянальная: буклет-даведнік [склад. Міхальчук] / -Минск.:Рыфтур, 2005.

3. Верашчагіна, А. Гісторыя канфесій у Беларусі. Мінулае і сучаснасць: дапам. для настаўнікаў / А. Верашчагіна, В. Гурко. – Мінск.: Тэхналогія, 2000.
4. Грыгор'ева, В.В. Канфесіі на Беларусі (к.XVIII-XXст.ст.) / В.В. Грыгор'ева [і інш.]. – Мінск: Экаперспектыва, 1998.
5. Гуляка, Л. Роля дзяржавы і грамадства ў захаванні нацыянальных культур / Л. Гуляка // Разнастайнасць моў і культур у кантэсце глабалізацыі: матэр. міжнар. сімпоз., Мінск, 9-10 ліп. 2002 г.: у 2 кн. / редкал.: А. Мальдзіс [і інш.]. – Мінск, 2002. – Кн. 1. – С. 277-281.
6. Землякоў, Л.Е. Дзяржаўна-канфесійныя адносіны ў Рэспубліцы Беларусь: дыс. ... д-ра паліт.навук: 23.00.02 / Л.Е. Землякоў. – Мінск, 1999.
7. Ковалёва, И.В. Национальное меньшинство как объект государственной национальнай политики Республики Беларусь: дис. … канд. политич. наук: 01.00.07 / И.В. Ковалёва. – Мінск, 2003.
8. Майхрович, А.С. Этноконфессиональные процессы в Беларуси и формирование патриотизма. / А.С. Майхрович, В.И. Бовш, Е.С. Прокашина. –2-е изд. –Минск: ИООО Право и экономика, 2004.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Варенова

Чем ниже уровень психического развития ребенка,
тем выше должен быть уровень образования учителя.
П. Шуман

Одной из актуальных проблем специального образования является обеспечение качества подготовки специалистов. На современном этапе необходимо соответствие специального образования как системы, процесса и как результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства.

Большинство стран имеет весьма схожие проблемы, но разные способы их решения. В связи с этим обмен опытом как основа международного подхода является крайне важным. Во многих странах мира создание и развитие системы непрерывного образования в общих чертах осуществляется в рамках программы ЮНЕСКО «Образование для жизни, а не на всю жизнь».

В республиках бывшего Советского Союза подготовка кадров для работы с детьми, имеющими нарушения психофизического развития, велась на дефектологических факультетах педагогических вузов (в настоящее время некоторые из них переименованы в факультеты коррекционной педагогики и специальной психологии, факультеты специального образования).

По мнению ряда российских авторов (Л.М. Кобрина, М.Н. Перова и др.), социальные изменения, произошедшие в государстве в 90-е годы XX в. определили политику доступности получения высшего образования, в том числе, в области специальной педагогики и психологии. Это обусловило переход профессии из элитной в общедоступную, создав возможности для охвата все увеличивающегося контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья и снизив при этом качество образования специалиста-дефектолога.

В Западной Европе и США подготовка кадров для специального образования происходит в рамках общепедагогического и общепсихологического направлений с приобретением необходимой квалификации. Специалисты для этой сферы готовятся также на базе социальных, медицинских и лингвистических институтов.

Базовыми документами для построения новой образовательной политики в Европе в целях повышения качества и мобильности образования являются Болонская (1999), Саламанкская (2001) и Берлинская Декларации (2003). Эти документы направлены на создание европейского пространства для высшего образования.

Расширение европейского образовательного пространства осуществляется не только количественно, за счет новых членов и стран-кандидатов в Евросоюз, но и качественно, путем повсеместного усиления образовательной политики в рамках общего русла, однако с учетом национального своеобразия; развития новых профессий, создания профессиональных ассоциаций и дополнительных рабочих мест, выработки моральных кодексов. Как отмечалось в докладе представителя Ассоциации Европейских Университетов Гая Хауга, главная опасность на пути развития Болонских инициатив – это недооценка европейскими вузами уровня провозглашенных Декларацией изменений в высшей школе, когда даже небольшое опоздание может стать критическим.

Болонский процесс активно протекает в подготовке эрготерапевтов, профессии близко родственной специальной педагогике и психологии. Являясь интегрированной медико-социально-психолого-педагогической областью знаний, эрготерапия в современной Европе развивается под девизом «От разнообразия к гармонизации систем образования и здравоохранения, обеспечению качества жизни». В качестве главного принципа работы устанавливается клиентоцентризм. Основная цель всесторонней помощи людям с ограниченными возможностями − повышение уровня их функционирования в быту и в обществе.

Европейской организацией ENOTHE (European Network of Occupational Therapy in Higher Education) утвержден перечень *общих компетенций* эрготерапевта из 30 пунктов. *Специфические компетенции* насчитывают 66 позиций и сгруппированы в 4 раздела, дифференцированные для бакалавров и магистров.

Международный опыт высшего профессионального образования свидетельствует о том, что многие страны осуществляют подготовку специалистов на многоуровневой основе. Такая система позволяет обеспечить вариативность обучения, быстрое реагирование на изменения в социальных процессах, адаптацию специалистов к рыночным отношениям, способствует удовлетворению потребности личности в образовании как общечеловеческой ценности.

Большинство обучающих курсов организуется на модульной основе, которую ЮНЕСКО рекомендует как наиболее пригодную для непрерывного образования. Академическая область специального образования и педагогической психологии в Бирмингемском университете Англии насчитывает до 60 модулей. В качестве примера можно привести такие модули: «Потребности в специальном образовании: поддержка в обучении»; «Проектирование успешного опыта обучения»; «Оценка национальных программ»; «Рекомендации и консультации в специальном образовании»; «Раннее обучение»; «Функциональные трудности общения и потребности в специальном образовании»; «Новые технологии и стили обучения»; «Создание и организация среды обучения»; «Охрана ребенка: психологические и терапевтические перспективы для образовательных целей»; «Позитивное управление классом»; «Обучение на диагностической основе» и др.

Студенты могут выбирать специальный или общий курс. В каждом направлении (область, факультет) требуется взять для изучения определенное количество обязательных модулей и согласовать оставшуюся часть программы с методистом. В Великобритании для получения сертификата *ACE (Advanced Certificate in Education)* требуется 2-х летний опыт педагогической работы, продолжительность обучения на стационаре или на заочно-очной основе от 1 до 3 лет. Обязательными являются 3 модуля. Для диплома – 6 модулей, дополнительно 2 года учебы. Для получения степени бакалавра B Phil (Ed) – 6 обязательных модулей и диссертация из 12000 слов; для магистерской степени – 7 модулей и диссертация объемом 20000 слов.

В Германии срок обучения не нормирован (от 9 до 14 семестров) и зависит от индивидуальных возможностей студента. Прием на основе выпускного балла после окончания 13-летнего обучения в гимназии, материальная поддержка от государства для студентов с низким заработком родителей до 600 евро в месяц. До 27 лет пособие родителям на учащихся детей выплачивается в размере 154 евро в месяц. Студенты могут посещать одновременно несколько университетов по смежным предметам, но должны быть зачислены только в одном из них. Традиционные для дефектологического образования кафедры носят названия: Отделение педагогики глухих и слабослышащих, педагогики для лиц с нарушениями речи и т.п.

Лингвосемантическая проблема актуальна для многих стран. Например, в Польше официально профессия «логопед» была занесена в реестр профессий и специальностей в 1995 году со специализациями: общий логопед, сурдологопед, неврологопед. Ведется подготовка также медиа-логопеда (артистический логопед) – специалист, работающий над улучшением речевых навыков людей, выступающих в СМИ (немецкий вариант: преподаватель постановки речи).

В подготовке коррекционных педагогов и специальных психологов важна фундаментальность образования. Целью высшего дефектологического образования является профессиональная подготовка молодого специалиста, который может осуществлять комплекс коррекционно-образовательных услуг для детей и подростков с нарушениями умственного и физического развития, что позволит обеспечить их социализацию и интеграцию в общество. Положительной чертой современного дефектологического образования является подготовка специалистов, ориентированных в смежных областях деятельности.

На постсоветском пространстве подготовка дефектологов преимущественно осуществляется по *моноуровневой системе обучения.* Вхождение России в Болонский процесс в ближайшее время потребует от вузов перехода на многоуровневую систему, что затронет и обучение по специальностям дефектологического профиля. Пока только РГПУ им. А.И. Герцена перешел на многоуровневую подготовку.

В России разработаны новые специализации, отражающие потребности практики обучения и воспитания детей с проблемами в развитии. Некоторые из них, например, «Ранняя коррекционно-педагогическая помощь», «Абилитация средствами искусства», «Семейное воспитание и консультирование детей», «Альтернативные подходы в образовании детей с проблемами в развитии» может быть предложена многим дефектологическим специальностям.

В настоящее время актуальным является расширение возможностей для приобретения студентами нескольких специализаций или специализации по выбору из тех, которые предлагаются вузом. Современная система высшего дефектологического образования ориентирована на то, чтобы подготовить выпускников профессионально мобильными, расширить возможности их трудоустройства и обеспечить широкий диапазон деятельности в условиях работы одного учреждения.

Список использованной литературы

1. Кобрина, Л.М. Болонское соглашение и специальное образование: за и против. / Л.М. Кобрина. – материалы междунар. науч. конф. Современное общество и специальное образование. − СПб, 2007. − С.189−193.
2. Перова, М.Н. Основные тенденции развития современной системы дефектологического образования / М.Н. Перова, И.М. Яковлева // Дефектология, 2007. − №4.− С.54−59.
3. Черкасова, Е.Л. Современное состояние профессиональной подготовки специалистов-дефектологов в вузах Российской Федерации / Е.Л. Черкасова. − Дефектология. − 2008. №1. − С.85−90.
4. Информационный сайт ENOTHE (European Network of Occupational Therapy in Higher Education – www.enothe.hva.nl).

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Н. Воронецкая

Основные направления развития педагогического образования, конкретизированные «Концепцией развития системы педагогического образования в Республике Беларусь» на период 2009-2011 гг., предъявляют новые требования к выпускникам педагогического вуза, среди которых приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующихся, моральных навыков, позволяющих успешно организовать деятельность в широком соци-

альном, экономическом, культурном аспектах. В соответствии с данными направлениями осуществляется подготовка специалистов системы дошкольного образования на факультете дошкольного образования БГПУ.

Истоки создания факультета дошкольного воспитания относятся к началу 30-х годов прошлого столетия. В 1932-м году на педагогическом факультете Минского педагогического института открыто дошкольное отделение, положившее начало подготовке национальных кадров дошкольных работников. Однако по разным причинам работа отделения периодически прекращалась. К концу 50-х годов в СССР возросло внимание к воспитанию детей дошкольного возраста. Это привело к расширению сети дошкольных учреждений, увеличению количества мест в них, возрастанию потребностей в высококвалифицированных педагогических кадрах. В 1959 году в Минском пединституте вновь открывается дошкольное отделение в составе факультета педагогики и методики начального обучения. С 1963 года подготовка воспитателей дошкольных учреждений с высшим образованием уже не прерывалась. Рост численности дошкольного отделения и наличие высококвалифицированных научно-педагогических кадров позволили в сентябре 1978 года создать в пединституте факультет дошкольного воспитания. В июне 2003 года факультет переименован в факультет дошкольного образования. Сегодня – это 570 студентов дневной формы получения образования, 1500 – заочной. На факультете работают 43 преподавателя, из них 3 профессора, 19 доцентов.

Факультет непрерывно рос количественно и изменялся качественно. В дополнение к основной специальности «Дошкольное образование» открывались дополнительные специальности; конкретизировались основные признаки специалиста новой формации: компетентность, конкурентоспособность, социально-профессиональная мобильность.

На факультете осуществляется подготовка специалистов:

- на первой ступени высшего образования по специальностям «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Изобразительное искусство», «Дошкольное образование. Физическая культура», «Дошкольное образование. Практическая психология» «Дошкольное образование. Музыкальное искусство и хореография»;
- на второй ступени высшего образования (в магистратуре) осуществляется по специальности «Теория и методика дошкольного образования» (присвоение академической степени «магистр педагогических наук»).

Дальнейшая подготовка научно-педагогических и научных работников высшей квалификации осуществляется в аспирантуре и докторантуре БГПУ по специальностям «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Теория и методика дошкольного образования», «Теория и методика профессионального образования», «Общая психология, психология личности, история психологии», «Педагогическая психология», «Социальная психология».

Образовательный процесс на факультете построен в соответствии с образовательными стандартами Республики Беларусь и направлен на формирование социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности. Развитие данной компетентности происходит путем овладения специалистом системой учебно-профессиональных компетенций, закрепленных в процессе непрерывной педагогической деятельности, сопровождающей и углубляющей содержание учебного процесса.

Воспитательный процесс на факультете направлен на создание условий для индивидуального развития и раскрытия творческого потенциала каждого студента. Подготовка конкурентоспособной личности включает: формирование системы устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности; формирование профессиональной направленности личности; формирование системы целеполагания; развитие систем отношений в коллективе; формирование самосознания личности как представителя определенной профессиональной общности; формирование адекватной самооценки; развитие способности устанавливать профессионально значимые приоритеты; формирование ценностных ориентаций; формирование эмоциональной устойчивости; формирование волевого компонента личности.

Успех процесса подготовки специалиста в области дошкольного образования определяется коллективом преподавателей кафедр. В структуре факультета функционируют кафедры: общей и дошкольной педагогики (заведующий кафедрой – кандидат педагогических наук, доцент Т.В. Поздеева), методик дошкольного образования (заведующий кафедрой – кандидат педагогических наук, доцент Д.Н. Дубинина), общей и детской психологии (заведующий кафедрой – кандидат психологических наук О.В. Легонькова).

Профессорско-преподавательский состав факультета дошкольного образования разработал научно-методическое обеспечение учебного процесса для студентов БГПУ и педагогов дошкольных учреждений республики. Основными видами деятельности, способствующими улучшению качества образовательного процесса, являются: проведение научно-методических семинаров, круглых столов, конференций; подготовка к изданию сборников научных и научно-методических работ по проблемам совершенствования педагогического образования; выполнение научных проектов в области развития системы образования и др. Так, под руководством профессора Е.А. Панько создана республиканская Программа дошкольного образования «Пралеска», опубликованы разработки для ее обеспечения профессором Н.С. Старжинской, доцентами Е.В. Горбатовой, Д.Н. Дубининой, Е.А. Стрехой и др.; изданы учебники с грифом Министерства образования Республики Беларусь: «Методыка развіцця роднай мовы» (аўтары Н.С. Старжынская, Д.М. Дубініна), «История психологии в Беларуси» (автор Л.А. Кандыбович) и другие. Преподаватели факультета выступают со статьями на страницах научных и популярных психолого-педагогических изданий.

В настоящее время преподаватели кафедр работают над следующими научно-исследовательскими темами: «Личностный подход в обучении и развитии детей дошкольного возраста (в контексте Программы дошкольного образования «Пралеска» по кафедре методик дошкольного образования); «Культурно-психологичекие закономерности развития социального интеллекта в онтогенезе и его формирование в процессах межличностного взаимодействия» (рассматриваются кафедрой общей и детской психоло-

гии), «Пути и средства патриотического воспитания детей дошкольного возраста в детском саду и семье» (изучает кафедра общей и дошкольной педагогики).

Только на нашем факультете преподаются такие предметы, как дошкольная педагогика, управление дошкольным образованием, теория и методика развития речи детей дошкольного возраста, теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой, теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста, теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста, теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста, теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Результаты своей научно-исследовательской работы студенты представляют на международных и республиканских научно-практических студенческих конференциях. Лучшие научные работы студентов ежегодно представляются для участия в Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь и занимают призовые места.

Свои творческие способности студенты могут раскрыть во время проведения различных мероприятий факультета: КВН, предметные олимпиады, праздничные мероприятия, конкурсы, волонтерские объединения, спортивные мероприятия и др. Для студентов факультета работают танцевальная креатив-студия «Арт-юнити», кружок ручного ткачества «Гобеленчик», кружок росписи по ткани «Батик». Творческие работы студентов факультета выставлены в экспозициях музея старинных народных промыслов и технологий «Дудутки», при проведении праздника фольклора «Минск встречает Бабье лето фестивалем у Башмета» в рамках Международного фестиваля Юрия Башмета, ежегодно весной и осенью – на фестивале ремесел в городе Минске, каждую весну – на фэсте «Осенний букет» в Лошицком парке г. Минска др.

Факультет дошкольного образования БГПУ тесно сотрудничает с учреждениями образования и научно-исследовательскими институтами России, Украины, Польши, Болгарии, Эстонии, Литвы. На факультете ежегодно проводятся Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования», республиканская научно-практическая конференция в области психологических исследований, республиканская научно-практическая конференция для студентов и молодых ученых «Гармонизация психофизического и социального развития детей».

Перспективными направлениями развития факультета являются:

- обновление собственной методической базы инновационными проектами педагогов-практиков;
- разработка новых форм организации сопровождения педагогических практик студентов в дошкольных учреждениях;
- создание филиалов кафедр факультета для повышения качества образовательного процесса и профессиональной подготовки педагогов;
- разработка ресурсного научно-методического банка данных результатов научных исследований в области дошкольного образования.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

К.В. Гавриловец, Т.Е. Титовец

В истории педагогической мысли, теории и практике педагогического образования уже давно осознавалась важность креативной составляющей профессиональной культуры будущего учителя и необходимость развития у него способности к творчеству уже на ранних этапах профессионализации. Генезис подходов к решению этой сложной задачи представляет собой многоступенчатый переход от сугубо холистических механизмов стимулирования творческой деятельности (например, выполнение курсовых работ, творческих проектов с заданными критериями оценивания) к ее частичной алгоритмизации – разработке дидактических приемов, применение которых в учебном процессе помогло бы студентам открывать новое. Перечислим в этой связи несколько бесспорно результативных методических новшеств, которые создают предпосылки для перехода к обучению технической стороне (или тайнам) творчества в системе профессиональной подготовки учителя: вербализация промежуточных операций, метакогнитивный тренинг, исследование процессуальной стороны творчества реальных людей, составление концептуальных диаграмм, отображающих ассоциативные связи между концептами, ведение творческого дневника с записью промежуточных результатов творческой деятельности, овладение алгоритмом решения различных творческих задач (ТРИЗ) и т.д.

Однако представленные выше методические нововведения тяготеют к эмпирическому способу овладения творческим процессом, основанному на поиске признаков подобия с эталоном. В них недостаточно учитывается богатое наследие современной психологической науки в трактовке природы творчества. В соответствии с современными психологическими представлениями о природе творчества, креативность человека зависит от двух основных факторов: уровня организации семантической памяти и уровня развития метакогниций творчества. Рассмотрим их подробнее.

Успех творчества требует наличие репрезентаций разного уровня абстрактности. Если субъект творчества опирается на очень специфические, конкретные единицы памяти, он не сможет перейти к обобщенному рассмотрению проблемы на уровне концептов и увидеть в ней аналогию с концептами других областей знания, перед тем, как произвести концептуальный перенос. Если отсутствуют репрезентации более низкого уровня абстрактности, он, напротив, не сможет «заземлить» свои знания и применить их к конкретной ситуации, т.е. выделить ситуативно адекватные действия, а также увидеть в ситуации общие характеристики с другими ситуациями и перенести уже известный способ решения проблемы на новую область.

К основным метакогницям творчества относят следующие бинарные процессы порождения нового [1-2]:

– процессы комбинирования – восстановления связей между двумя и более объединяемыми структурами в совокупности с процессами поиска новой функции (так как любая комбинация зависит от функции, присущей новому целому);

– процессы трансформации старой ментальной структуры в ее новую форму посредством реорганизации связей между прежними элементами, а поскольку структура объекта обусловлена его внешней средой, то реорганизация структуры требует ее соотнесения с новым контекстом (средой) существования объекта;

– процессы переноса конструкта (понятия, идеи, модели и т.д.) из чужой области в свою на основе аналогии в совокупности с процессами анализа того, насколько такой перенос-аналогия будет способствовать решению проблемы в своей области;

– процессы редукции (обобщения, абстрактизации) конструкта (категории, модели и т.д.) в более продуктивную, отвечающую более широкому диапазону применения, в совокупности с процессами анализа ограничений прежних конструктов.

Очевидно, что творчество тесно связано с научной грамотностью и профессиональной компетентностью человека в конкретной области, которые позволяют ему извлекать нужную информацию из памяти, понимать ее значение и оценивать результат преобразующего действия с позиции профессиональных критериев. Однако сами действия по преобразованию прежнего конструкта в новый не вытекают из уровня эрудированности и теоретической подготовленности субъекта, а формируются дополнительно с разной мерой успеха, что и объясняет факт существования хороших экспертов-аналитиков, которые не способны самостоятельно творить на достаточно высоких уровнях теоретизирования.

По нашему мнению, несомненный потенциал в развитии каждого из факторов креативности будущего учителя – организации семантической памяти и метакогниций творчества – содержится в практике конструирования междисциплинарных связей в процессе обучения. Такая практика инициируется с целью переноса схем познания и анализа из одной дисциплины в другую, использования алгоритма (подхода) к решению или интерпретации проблемы из одной области знаний как метафоры описания проблемы, изучаемой другой дисциплиной. Такой междисциплинарный перенос, обогащающий структуру педагогического знания и имеющий ценность для образовательной практики, может стать объектом целенаправленного обучения.

Рассмотрим место междисциплинарной интеграции в развитии каждой из метакогниций творческого преобразования объекта (перенос, трансформация, комбинирование и редукция). Так обучение комбинированию требует формирования умения находить связь, обеспечивающую системный эффект (результат, который нельзя достичь до объединения), представляющий собой функцию создаваемой комбинации. Умение находить такую связь оттачивается в процессе практики объединения объектов, которые относятся к области изучения разных дисциплин, например, гипертексты из информатики могут комбинироваться с образом-моделью обучающей технологии, продуцируя качественно новый продукт – гипертекстовую образовательную технологию; теории лидерства могут комбинироваться с теорией педагогического мастерства с целью получения новых моделей педагогического общения и т.д.

Обучение трансформационной метакогниции творчества заключается в практике факторного анализа – как факторы окружающей среды, существовавшие ранее, повлияли на сложившуюся структуру связей объекта, т.е. на отношения между его элементами. Поэтому анализ любого образовательного объекта (системы образования, поведения ученика, сложившейся педагогической практики, явления) требует междисциплинарного знания о том, как зависит от объект от того или иного фактора (экономического, политического, культурного и т.д.), и знания механизмов обратного влияния этого объекта на соответствующие сферы.

Междисциплинарный перенос предполагает нахождение метафоры, с помощью которой заимствованный элемент может использоваться в другой области. Суммарный запас таких метафор значительно увеличивается при обращении к другим дисциплинам. Так модель атома, заимствованная из физики, может служить метафорой описания проблем педагогической реальности. Обучение переносу объектов-аналогий из других дисциплин составляет еще одну задачу междисциплинарной интеграции.

Наконец, обучение позитивной редукции требует поиска ограничений определенных понятий, концептов и их трактовок в решении проблем. Редукции предшествует озарение студента «так значит это лишь частный случай проявления чего-то более масштабного, фундаментального». Такое осознание наступит быстрее, если студент научится определять признаки сходства педагогического явления с явлениями более высокого уровня обобщения, которые изучаются общей теорией систем, естествознанием, математическими науками. Демонстрация такого сходства осуществляется в процессе реализации междисциплинарных связей.

Уровень развития семантической памяти будущего учителя также зависит от степени представленности междисциплинарной интеграции в содержании образования. Как отмечалось ранее, творческий процесс требует определенной степени взаимодействия между концептосферой и практическим опытом личности. Такое взаимодействие происходит при наличии встречных друг другу когнитивных процессов: прагматизации теоретического мышления (проверка на практике действенности теоретических концептов) и генерализации теоретических концептов из наблюдаемых реалий. Развитию способов взаимодействия между концептосферой и практическим опытом способствует интеграция научного дискурса с художественным (художественная фасилитация), религиозным (герменевтическая экспертиза), прагматико-коммуникативным (анализ персогенных ситуаций развития), поскольку работа с художественными текстами педагогической проблематики, религиозными учениями на тему воспитания, с биографиями реальных людей позволяет генерализировать педагогические законы, принципы и ценности. Усложнению организации семантической памяти также способствует привлечение знаний из различных дисциплин при осуществлении комплексной педагогической экспертизы реального фактологического материала (учебных программ, опыта работы реальной школы и т.д.), когда на практике проверяется действенность законов и принципов из множества изученных дисциплин и определяется цена наблюдаемого факта – на какие реалии следует обращать внимание при погружении в педагогическую деятельность, чтобы ею успешно управлять в соответствии с усвоенными теоретическими моделями. Этим самым междисциплинарная интеграция способствует формированию у будущего учителя профессиональных репрезентаций разных уровней абстрактности – от научных, религиозных, образных до житейских, прагматических, и более того, их взаимосвязи между собой, взаимному переходу друг в друга.

Таким образом, развитие способности к творчеству у будущего учителя во многом детерминируется его способностью к интегративной деятельности и степенью сформированности междисциплинарных связей. Оба внутренних фактора развития креативности закладываются в процессе междисциплинарной интеграции в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Finke, R.A., Bettle, J. Chaotic cognition: Principles and applications. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.
2. Sternberg, R.G. (ed.). The nature of creativity. Cambridge: Cambridge university press, 1988.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ СНГ В ЗЕРКАЛЕ РЕФОРМ

М.И. Демидович

Сегодня общепризнанно, что от педагогов, качества их подготовки, гражданской ответственности в значительной степени зависит успех или неудача идущих в стране образовательных реформ. Система подготовки педагогических кадров на постсоветском пространстве за последние годы неоднократно реформировалась. На государственном уровне в России, Республике Беларусь и других странах СНГ разрабатывались и реализовывались программы и концепции модернизации педагогического образования, целью которых – создать механизм эффективного и динамичного функционирования педагогического образования в современных социокультурных условиях [1; 2].

Модернизация педагогического образования в странах СНГ осуществляется в русле общих задач: совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов; создание системы прогнозирования изменения потребности в педагогических кадрах с учетом имеющегося кадрового потенциала и перспектив развития системы образования; преодоление отставания материально-технической базы и ресурсно-информационного обеспечения педагогических образовательных учреждений от уровня современных требований; поддержка учебных и учебно-научных педагогических комплексов, обеспечивающих непрерывность педагогического образования; создание и внедрение современных средств контроля качества образования на всех уровнях и ступенях системы непрерывного педагогического образования и др.

Сегодня в России подготовкой педагогических кадров занято более 600 (шестисот) образовательных учреждений – колледжей, вузов, учреждений системы повышения квалификации и переподготовки. В последние годы в результате реорганизаций число педагогических вузов сократилось со 105 до 76. Последствия этих структурных изменений таковы, что как только исчезает педагогический вуз, внимание к подготовке специалистов для системы образования региона неизбежно ослабевает. В результате целевую подготовку педагогов приходится восстанавливать. Пример – возникновение новых педагогических институтов. Так, в Московской области после преобразования МОПИ имени Крупской и его преобразования в классический университет вновь появился областной пединститут (бывший Орехово-Зуевский). В ведущем российском университете – МГУ имени М.В. Ломоносова был создан факультет педагогического образования, что было обусловлено пониманием специфики подготовки преподавателей.

Существует мнение о том, что подготовку педагогов могут (и должны) взять на себя классические университеты, поскольку в них выше доля научной составляющей. На наш взгляд, у каждого вуза своя ниша в образовательной системе. Еще с дореволюционных времен классические университеты готовили преподавателей, в первую очередь для высшей школы, специализированных классов, гимназий, лицеев. Но они никогда не ставили перед собой задачу массовой подготовки учителей, тем более для сельской школы, которая преобладает во многих странах СНГ.

Перспективы развития педагогического образования напрямую связаны с вопросом о потребности страны в педагогических кадрах В последние годы в общественном сознании на постсоветском образовательном пространстве закрепилось мнение о перепроизводстве педагогических кадров основанное на ссылках на демографический кризис. Это послужило основанием для сокращения приема абитуриентов на педагогические специальности. Так, в частности, в Российской Федерации. Федеральное агентство объявило о сокращении контрольных цифр приема по педспециальностям на 2,2%. Аналогичные процессы наблюдаются на Украине и в Беларуси. Для ряда специальностей перепроизводство кадров действительно имеет место. Но, относительно педагогов, ситуация не однозначна. Во-первых, серьезных расчетов в этом направлении в последнее время проведено не было. Во-вторых, в этой сфере имеется значительное количество скрытых вакансий (совместители, учителя предпенсионного возраста, лица без высшего образования и др.). Надо учитывать, что педагогический «корпус» катастрофически «стареет». Причины этого явления: низкая, не соответствующая реальному вкладу педагогов заработная плата и вызванное этим фактором падение престижа профессии педагога. Не вызывает сомнений тот факт, что как только заработная плата в этой сфере будет конкурентоспособна по отношению к другим отраслям, будет обеспечен приток в образование молодых перспективных кадров.

В славянских странах, входивших в состав СССР (Россия, Беларусь, Украина), исторически сложилась уникальная система целевой подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Она вызывает интерес и уважение во многих странах мира, изучающих и перенимающих этот опыт. В связи с этим необходимо крайне взвешенно подходить к изменениям в системе педагогического образования в контексте Болонского процесса. Здесь не должно быть поспешности, радикальных подходов, слепого копирования чужого опыта. Результатом модернизации педагогического образования, должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

Список использованных источников

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь. Утв. Пост. Совета Министров Республики Беларусь от 18.04. 2000 г. № 527.- Минск: БГПУ, 2000.
2. Программа модернизации педагогического образования в Российской Федерации (утверждена приказом Министерства образования Российской Федерации от 01.04.2003 года № 1313). [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/461,print/.- Дата доступа.- 16.08.2009.

БАРАЦЬБА ЗА БЕЛАРУСКУЮ НАЦЫЯНАЛЬНУЮ ШКОЛУ У ПАЧАТКУ XX ст.

М.М. Забаўскі

У пачатку XX ст. і, асабліва ў ходзе рэвалюцыі 1905-1907 гг., пачаўся масавы грамадскі рух за дэмакратызацыю і рэфарвання школы. Буржуазныя пераўтварэнні садзейнічалі істотнаму абнаўленню сеткі навучаных устаноў. У шматнацыянальнай Расійскай імперыі пасля выхаду ў свет «Маніфеста 17 кастрычніка» 1905 г. паўстала праблема стварэння нацыянальных школ.

Дэпутаты III Расійскай Дзяржаўнай думы разглядалі «Палажэнне аб пачатковых вучылішчах». Найбольш спрэчнымі пунктамі пры яго абмеркаванні былі становішча царкоўнапрыходскіх школ і выкарыстанне рускай мовы ў школах імперыі. Правадзнікі ўрадавай палітыкі, у прыватнасці дакладчык па вызначанаму законапраекту таварыш міністра народнай адукацыі П.А. Георгіеўскі, адзначалі, што ў Расійскай імперыі, у якой народы знаходзяцца на розных ступенях развіцця культуры, размаўляюць на розных мовах, павінна быць адзіная і агульная руская дзяржаўная мова [1, с.159].

Яны атрымалі грунтоўную падтрымку з боку прадстаўнікоў манархічнага лагера, якія заяўлялі аб тым, што народы Расіі «павінны падпарадкоўвацца велікарускаму пачатку» і таму «мова кіруючага класа павінна быць абавязковай дзяржаўнай мовай». Інспектара народных вучылішчаў Гродзенскай губерні В.К. Тычыніна і епіскапа Гомельскага Мітрафана (у свецкім жыцці Дз. Краснапольскага) прапановы ўрада хвалявалі найбольш, паколькі яны імкнуліся, як і ўсе правыя дэпутаты ад заходніх губерняў, не дапусціць распаўсюджання ў краі польскай, яўрэйскай і іншых моў. Яны заяўлялі, «Цудоўная руская мова як дзяржаўная павінна быць ва ўсіх школах без выключэння» [1, с.159].

Друкаваны орган правых акцябрыстаў газета «Минское слово» падтрымала праўрадавых прыхільнікаў і сцвярджала, што «Руская школа павінна звязаць рускай мовай, як мовай зносін, усе народнасці, што жывуць у межах Расіі»[1, с.159]. «Адзінства рускай дзяржаўнай мовы, выкладанне ва ўсіх урадавых, грамадскіх і прыватных школах выключна па рускай мове»-такой была платформа Віленскага «Рускага нацыянальнага саюза».

Газета «Окраины России», якая пад рэдакцыяй П.Бывалькевіча выдавалася ў Санкт-Пецярбургу і распаўсюджвалася ў заходніх губернях, таксама пераконвала чытачоў у тым, што беларусам свая школа і мова не патрэбны. «Калі б беларусы жылі не ў Расійскай дзяржаве, а ў другой, -пісала яна, -для захавання сваёй нацыянальнасці беларусам неабходна было б трымацца сваёй, хоць і запаздалай ў сваім развіцці, мовы». «Афіцыйнай мовай для беларусаў павінна быць толькі руская, а калі іншая мова каму і патрэбна, то толькі палякам для таго, каб спаланізаваць беларускі народ і аддзяліць яго ад вялікай рускай сям'і» [1, с.159].

Часопіс «Крестьянин» пад рэдакцыяй С. Кавалюка, які прадстаўляў інтарэсы беларускага заможнага сялянства, сістэматычна вёў прапаганду ў накірунку таго, што: «Ні да далучэння Беларусі і Літвы да Расіі, ні пасля таго, нават самага апошняга часу, ніякай беларускай мовы мы, беларусы, не ведалі…навошта выдумляць сваю мясцовую мову, калі існуе стройная сістэма рускай мовы, цалкам нам, беларусам, родная» [1, с.160].

Небяспечнымі для «самадзяржаўя, праваслаўя, народнасці крайне правыя лічылі газеты «Окраину», «Голос провинции», «Жизнь провинции», якія ў іх вачах былі варожымі рускай народнасці, адпаведна і рускай дзяржаўнасці, праводзілі праяўрэйскую лінію, прызнавалі патрабаванні беларускага народа мець сваю літаратурную мову і нацыянальную школу.

«Гэты друк,-пісаў часопіс «Крестьянин», -стаіць за тое, каб маларусы і беларусы мелі свае літаратурныя мовы , ён імкнецца да абмежавання самадзяржаўнай царскай улады» [1, с. 161].

Сярод газет пракадэцкай накіраванасці, якія выходзілі ў Беларусі і Літве, вылучаліся «Окраина», «Минский курьер», «Северо-западный голос». У шэрагу артыкулаў адзначалася неабходнасць «перадачы ўсёй справы народнай адукацыі ў рукі мясцовага самакіравання, але захаванне «рускай мовы ў цэнтральных установах». Нацыянальная праграма кадэтаў прадугледжвала «поўную свабоду ўжывання розных моў у публічным жыцці, свабоду заснавання навучальных устаноў і ўсякага роду сходаў, саюзаў, якія ставяць мэтай захаванне і развіццё мовы, літаратуры кожнай народнасці» [1, с.161].

Рэвалюцыйныя падзеі і перамены ва ўрадавай палітыцы спрыялі ажыўленню культурнай дзейнасці беларускіх і рускіх палякаў. У цэнтры культурнага руху знаходзілася праблема польскай мовы выкладання, якая паступова ператваралася ў праблему польскай школы ў Беларусі і Літве.

У змаганні за польскую мову навучання актыўна ўдзельнічала газета «Кур'ер літоўскі». Рэдакцыя выступала з ініцыятывай арганізацыі прыватных пачатковых школ. Яна лічыла, што дазвол на іх існаванне дадзены Маніфестам 17 кастрычніка. «Кур'ер» надрукаваў і прыблізную праграму пачатковага навучання на польскай мове, якая ўключала выкладанне асноў рэлігіі, расійскай і польскай моў, арыфметыкі [3, с.200-201].

У канцы 1905- пачатку 1906 гг. у Гродзенскай губерні адбывалася масавае адкрыццё прыватных школ, у навучальных праграмах якіх прыкметнае месца адводзілася польскай мове. Каталіцкае духавенства заклікала парафіянаў не пасылаць дзяцей у

народныя школы і самастойна адкрываць польскія. Ксяндзы не далучалі да споведзі дзяцей , якія вучыліся ў народных школах [3, с.202].

З пачаткам рэвалюцыі прадстаўнікі рэвалюцыйных партый патрабавалі бясплатнай абавязковай агульнай адукацыі для ўсіх дзяцей, права грамадзян на адукацыю на роднай мове. У 1905г. быў утвораны Усерасійскі з'езд настаўнікаў, які падтрымаў гэтыя патрабаванні. Да яго далучыўся нелегальны з'езд народных прадстаўнікоў, праведзены ў сяле Мікалаеўшчына Мінскага павета. Кіраўніком быў К.Міцкевіч (Якуб Колас). Але улады па-ранейшаму імкнуліся трымаць адукацыю на беларускіх землях пад поўным кантролем. У 1908г. за спробу стварыць саюз настаўнікаў Мінская судзебная палата асудзіла на тры гады ў крэпасць народных настаўнікаў К. Міцкевіча, Бязмена і Пятроўскага [4].

У гэты час абмяркоўвалася і магчымасць адкрыцця універсітэта ў Беларусі. У лютым 1908г. для разгляду гэтага пытання ў Мінску сабраліся прадстаўнікі усіх заходніх губерняў. Але далей прапаноў справа не пайшла. Мінская гарадская дума вярталася да адкрыцця універсітэта ў Мінску і ў 1913, і ў 1916 гг., аднак гарадская ўправа не падтрымала яе.

З 1900 па 1917 гг. колькасць пачатковых і сярэдніх школ усіх тыпаў у Беларусі ўзрасла з 6000 да 7600. У той жа час зменшылася колькасць школ царкоўнага ведамства. Замест іх адчыняліся пачатковыя народныя вучылішчы з 4-класнай адукацыяй. Налічвалася вялікая колькасць школ і вучылішчаў прафесійнага навучання. Востры недахоп спецыялістаў-педагогаў падштурхнуў урад да адкрыцця ў 1910-1916 гг. настаўніцкіх інстытутаў.

Віцебскі настаўніцкі інстытут быў заснаваны ў 1910 г. з тэрмінам навучання ў тры гады. Пасля 5 выпускаў у 1918 г. ён быў пераўтвораны у Віцебскі дзяржаўны педагагічны інстытут. У 1913 г. быў адкрыты Магілёўскі настаўніцкі інстытут. Першым яго дырэктарам быў прызначаны кандыдат багаслоўя В.Н.Тычынін.

Мінская губерня з'яўлялася цэнтральнай з 5 заходніх губерняў, а Мінск быў буйнейшым культурным цэнтрам. Менавіта па гэтай прычыне па ініцыятыве Міністэрства народнай асветы быў адкрыты Мінскі настаўніцкі інстытут. Прыёмныя конкурсныя іспыты пачаліся 2 кастрычніка (па стараму стылю – М.З.). На экзамены з'явіўся 71 чалавек, маючых званне настаўніка пачатковых вучылішч. Па месцы настаўніцкай працы яны размяркоўваліся наступным чынам: з Мінскай губерні -23 абітурыенты, з Віленскай – 9, Магілёўскай – 6, Гродзенскай і Кіеўскай – па 5; Віцебскай, Люблінскай і Смаленскай -па 3, Ковенскай, Палтаўскай і Чарнігаўскай - па 2 і інш.

Конкурсныя іспыты вытрымалі 30 чалавек; з іх ліку 17 закончылі курс настаўніцкіх семінарый, 1 меў званне настаўніка павятовага вучылішча і 12- званне настаўніка пачатковага вучылішча.

У прамове з нагоды адкрыцця інстытута яго дырэктар Д.А. Сцяпура вызначыў тыя пачаткі, на якія ў далейшым павінны былі арыентавацца і выкладчыкі і студэнты. «Адданасць царкве праваслаўнай, любові да самаахвяравання да свайго цара і радзімы, вера ў вялікую і слаўную будучыню краіны, адданая і разумная праца, пастаяннае духоўнае самаўдасканаленне» [5].

Адкрыццё настаўніцкіх інстытутаў стала значнай з'явай у падрыхтоўцы педагагічных кадраў. Але вядомыя дзеячы беларускага нацыянальнага руху Я. Колас, Я. Купала, М. Багдановіч, С. Палуян і інш. выступалі за стварэнне беларускай нацыянальнай школы. Асабліва трэба адзначыць у гэтай справе С.Е. Палуяна (1890-1910). Беларускі пісьменнік, крытык і публіцыст, паплечнік і сябар Я. Купалы і М. Багдановіча папрацаваў у літаратуры ўсяго адзін год і пакінуў у ёй заметны след.

Першая друкаваная праца С. Палуяна – артыкул «Пра нацыянальную школу на Беларусі» быў змешчаны ў часопісе «Украінська хата» (1909, № 5). У справе народнай асветы, дэмакратызацыі школы асноўнае месца ён адводзіў настаўнікам, якія «не хаваліся ў казённы футляр», а разам з народам ішлі цярністым шляхам да лепшай будучыні. Асноўная задача настаўніцтва, лічыў С. Палуян, – садзейнічанне нацыяналізацыі школьнай справы. Нацыяналізацыю ён разумеў – і як «адзяленне яе, і як дэмакратызацыю школьнай справы, і як увядзенне ў школе выкладання на роднай мове» [6].

Наданне грамадзянскага статусу роднай мове – важнейшая тэма палуянаўскай публіцыстыкі: «Кузняй літаратурнай мовы, сродкам прапаганды роднага слова з'яўляецца нацыянальны друк». С. Палуян заклікаў падтрымліваць і маральна і матэрыяльна першыя беларускія друкаваныя выданні.

Сам паэт да сакавіка 1910 г. выконваў у рэдакцыі газеты «Наша ніва» вялікую працу і пісаў шматлікія матэрыялы, апрацоўваў допісы ў газету, падтрымліваў сувязь з чытачамі і падпішчыкамі. Адзіная на той час беларуская газета выходзіла ў Вільні з 10 (23) лістапада 1906 г. па 7 (20) жніўня 1915 г. і імкнулася стаць «люстэркам жыцця». Большасць інфармацыі газеты прысвячалася гаспадарцы і стану адукацыі. З нумара ў нумар «Наша ніва» вяла барацьбу за ўвядзенне беларускамоўнага навучання ў пачатковай школе, абмяркоўвала пытанне адкрыцця універсітэта для навучання выхадцаў з Беларусі і Літвы. Аднак царызм, па-ранейшаму, устрымліваўся ад адкрыцця ВНУ у Беларусі, перш-наперш таму, што доступ да адукацыі мог актывізаваць грамадска-палітычную дзейнасць беларускай моладзі.

У пачатку XX ст. ва ўнутранай палітыцы ўрада яскрава праяўлялася шавіністычная палітыка , у прыватнасці, пры разглядзе ў Думе «Палажэння аб пачатковых вучылішчах». Высокую актыўнасць пры абмеркаванні гэтага пытання праявілі і правыя дэпутаты ад беларускіх губерняў. Яны заяўлялі, што руская мова, без выключэння, ва ўсіх школах павінна быць мовай выкладання, і імкнуліся не дапусціць распаўсюджвання ў заходніх губернях польскай, яўрэйскай і беларускай моў. Зацверджаны III Дзяржаўнай Думай закон абавязваў перавесці выкладанне і вывучэнне каталіцкай веры ў школе для дзяцей беларусаў з польскай на рускую мову, што падштурхоўвала цэлы пласт каталіцкага беларускага насельніцтва запісвацца ў палякі. Родная для іх мова – беларуская – адвяргалася. Урадавая палітыка адпавядала інтарэсам мясцовых польскіх памешчыцка-клерыкальных колаў.

Дзейнасць манархічных і памешчыцка-клерыкальных партый і груповак ў Беларусі, накіраваных на русіфікацыю і паланізацыю беларускага народа, выкрывала газета «Наша ніва». Яна патрабавала ўвядзення ў школу , царкву і касцёл беларускай мовы, пераходу іх на беларускія нацыянальныя пазіцыі [7].

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Забаўскі, М.М. Расійская Дзяржаўная дума ў лёсах Беларусі / М.М.Забаўскі.-Мінск:БДПУ, 2008.
2. Минский курьер. – 1908. – 5 апр. – С.3
3. Смалянчук,А. Паміж краёвасцю і нацыянальнай ідэяй. Польскі рух на беларускіх і літоўскіх землях 1864-1917 / А.Смалянчук.- Выд.2-е, дапрацав., СПб,-Неўскі прасцяг.-2004.
4. Наша ніва. – 1908.- № 20.
5. Народное образование.- 1915. – №1. – С.33-42.
6. Палуян С. Лісты ў будучыню. Проза. Публіцыстыка. Крытыка / С. Палуян.- Мінск: Мастацкая літаратура,1986.-С.18-19.
7. Наша ніва. – 1910. – №27; 1911. – № 6.

ЭТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Н.С. Загорская

Сокращение в новых стандартах высшего профессионального образования количества часов, отводимых на преподавание социально-гуманитарных дисциплин, перевод курсов «Этика», «Эстетика» и других в разряд дисциплин по выбору привело преподавателей-гуманитариев в «интеллектуальный шок». Однако то, что на первый взгляд выглядит как субъективное волевое решение, на самом деле предопределено объективными социокультурными процессами, которые обусловили изменение места и роли морали, соответственно, и этики в условиях «высокого модерна» [1]. В частности, в развитии этики обнаруживается общая тенденция ее обращения к проблемам прикладного характера, превращения в «практическую философию» (о чем говорил еще Аристотель). П***рикладная этика*** выступает не как область чисто теоретических исследований, а как набор практик, вращающихся вокруг новых, часто весьма спорных и драматических социальных контекстов. В этом качестве она выступает как *методология принятия моральных решений.*

Этика в образовании – это специфическое проявление прикладной этики в сфере обучения и воспитания. Для самой этики определяющим является рассмотрение образования в смысле творения личности. Не случайно некоторые исследователи считают, что слово **«**образование**»** происходит от корня «образ» и может трактоваться как создание у человека (ребенка) образа окружающего мира и своего «я» в этом мире. Фактически речь идет о личностно-ориентированном подходе в организации современной школы. Обратим внимание на три тенденции, которые обнаруживаются в проблемном поле развития этического знания в контексте смены ориентиров образования.

Первая тенденция находит свое выражение в том, что этика рассматривается через призму ценностей, лежащих в основе программы обучения в целом и образовательной деятельности, которую ведут учебные заведения (Р.Г. Апресян, Н.А. Асташова, В.А. Сластенин). На этом уровне происходит процесс осмысления базовых ценностей и миссии образования в контексте глобальных цивилизационных задач. В качестве базовых ценностей этики в образовании выступают свобода, развитие, достоинство. На их основе формулируются принципы осуществления образовательно-воспитательной деятельности: уважение свободной личности обучающегося; право на его собственный уникальный путь развития; ненасилие; компетентность; порядочность. Миссия же системы образования с точки зрения моральной аксиологии видится в решении трех задач, направленных на развитие: а) личности, ориентированной на благо ближнего и собственное совершенство; б) гражданина, социально ответственного и ориентированного на благо общества; в) специалиста, ориентированного на профессиональную честь и достоинство. Эти задачи могут решаться как в процессе преподавания этики в качестве самостоятельной дисциплины (там, где она сохранилась), так и при преподавании этических тем в других курсах.

Вторая тенденция связана с тем, что этика в образовании рассматривается как собственно педагогическая этика, т.е. как педагогическая деонтология, вменяющая в обязанность исполнение гуманистических по своей сущности норм поведения, регулирующих отношения в педагогическом пространстве. Следует напомнить, что «пионером» в разработке данного варианта этики в образовании явилась в начале 80-х годов XX в. кафедра философии нашего университета. Именно здесь был подготовлен первый учебник по педэтике [2], а также осуществлялась подготовка преподавателей этики для средних школ на базе музыкально-педагогического факультета. Поэтому включение в учебные планы, начиная с 2009-2010 учебного года, курса «Педагогическая этика» (дисциплина внутривузовского компонента) является возрождением традиции рассмотрения преподавательской деятельности сквозь призму единства педагогической теории, технологии и ценностей.

Педагогическая этика предстает как необходимое осмысление той реальной профессиональной практики, в которую придется включиться будущим специалистам, причем осмысление в ее противоречивости и конфликтности. ***Специфика*** профессиональной этики педагога, ее ***уникальность*** и ***исключительность*** определяются тем, что объектом педагогической деятельности, который одновременно является ее активным субъектом, выступает растущий человек с неповторимой совокупностью индивидуальных черт. Парадокс учебной деятельности заключается в том, что, усваивая знания, учащийся сам ничего не меняет в этих знаниях. Самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя, рефлексия по поводу «кем я был» и «кем я стал». Кроме того, *отношения педагога и учащихся отличаются асимметричностью, что выражается в зависимости последних от учителя («над-позиция»).* Более того, педагог постоянно находится в ситуации, когда ему приходится определять, что есть благо или зло для другого человека. Поэтому основная этическая проблема заключается в том, чтобы установить границы педагогического вмешательства и актуализировать гиперответственность педагога за результаты своего труда.

Выделим основные причины, которые обусловливают более жесткую регламентацию педагогической деятельности в настоящее время. Эгоизация жизни в условиях рыночных отношений не может не сказаться на облике учителя (кстати, проявления коррупции в сфере образования явились одним из факторов, которые обострили внимание общественности к этической проблематике в сфере педагогического труда). Будучи зависимой от внешних социальных институтов – органов власти – педагогическая работа не может разделить с ними систему «рыночных» ценностей, что требует от ее специалистов особой моральной силы и выносливости в отстаивании позиции «сеять разумное, доброе, вечное». Являясь проявлением гуманности в процессе социализации наиболее социально уязвимых членов общества – детей и подростков (социальное сиротство), педагогическая деятельность должна обладать более жесткими этическими регулятивами в соответствии с аксиомой «не навреди!». Наконец, падение престижа педагогической работы, ее статус как сферы образовательных услуг, низкая заработная плата приводят к тому, что в педагогику нередко приходят люди случайные, у которых отсутствует внутренняя моральная мотивация к труду. Данные обстоятельства делают необходимым разработку и последующую трансляцию ценностей педагогической этики через систему непрерывного педагогического образования.

Основными вопросами педагогической этики являются следующие: 1) каковы этические обязательства профессиональных педагогов по отношению к ученикам, коллегам, работодателям, профессии и обществу в целом?; 2) на какие ориентиры можно опираться в практической работе, если обязательства и ответственность вступают в противоречие?; 3) каковы критерии оценивания уровня развитости педагогической морали?. Данное «вопрошание» обусловливает структуру педагогической этики как образовательного предмета, которая должна включать в себя для изучения студентами педвуза такие темы, как ценностно-нормативное «ядро» педагогической этики; деонтологические аспекты педагогической деятельности (дилеммы, конфликты); этико-аксиологические компоненты личности педагога; специфику проявлений служебной этики в системах «педагог – ученик», «педагог – педагог», «педагог – руководитель»; имидж педагога и педагогический этикет. Методика преподавания – это уже другая этика, в которой изучение теоретических основ разумно сочетается с практикумами, основанными на тренинге через анализ конкретных случаев и освоение конкретного опыта («case-study»). К сожалению, количество часов, отводимых на изучение курса «Педагогическая этика» (24 аудиторных часа) в настоящее время явно недостаточно для того, чтобы решить поставленные образовательные задачи.

Третья тенденция связана с реализацией своеобразного этического «ноу хау» – кодификацией поведения и взаимоотношений в образовательном сообществе вообще и в каждом отдельном учебном заведении, в преподавательском коллективе, в отношениях между преподавателями и учениками (студентами), поскольку сам порядок жизни учебного заведения должен демонстрировать практическую реализацию нравственных принципов. Как и всякая иная профессиональная этика, педагогическая этика находит свое логическое завершение в этическом кодексе. Готово ли образовательное сообщество вообще к этическому ракурсу восприятия и представления образовательной сферы, а тем более к кодификации отношений субъектов педагогической деятельности? Показательной в этом отношении является длящаяся на протяжении значительного периода дискуссия по поводу принятия Кодекса профессиональной этики сообщества философского факультета и Кодекса профессиональной этики преподавателя-экзаменатора, разработанного на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова [3]. Нам представляется, что в условиях переживаемого политико-экономического кризиса, который выражается в снижении уровня моральной регуляции отношений во всех сферах, включая и образование, разработка и принятие этического кодекса есть попытка сохранить остатки традиционной морали (доверия и уважения) хотя бы в корпоративных границах.

Специфика этических кодексов заключается, однако, в том, что они не имеют юридической или административной силы. Их назначение в однозначном и известном для всех членов профессиональной группы описании того, «что такое хорошо и что такое плохо» в ходе повседневной работы. Понятно, что одного заявления о миссии образования и основополагающих принципах поведения преподавателей и учащихся недостаточно. Необходимо их обеспечение с помощью определенных институциональных средств и процедур, включая сюда деятельность этических комитетов.

Выявление тенденций развития этики в образовании позволяет сформулировать конкретные задачи, стоящие перед профессионалами: во-первых, это теоретическая задача по осмыслению самого феномена этики в контексте глобальных изменений образовательной парадигмы; во-вторых, это методическое обеспечение курса «Педагогическая этика» (учебные пособия, практикумы, тренинги); в-третьих, это проработка вопроса о возможности внедрения в образовательное пространство профессионального этического кодекса и создания этического комитета с функцией «третейского судьи» для разбора публичных ситуаций, дилемм, моральных конфликтов.

Список использованных источников

1. Гусейнов, А.А. Этика и мораль в современном мире / А.А. Гусейнов // Этическая мысль. – Ежегодник. – М.: ИФ РАН, 2000.
2. Писаренко, В. И. Педагогическая этика: кн. для учителя / В. И. Писаренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск: Народ. асвета, 1986.
3. Электронный ресурс: http://censura.ru/articles/ffmsucode.htm

ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СИСТЕМА

В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова

Высшее образование вступает в новую стадию своего развития. В XXI веке становятся отчетливо видны интеграционные процессы, обеспечивающие единство и различия развития человека в разных цивилизационных образовательных пространствах. Они непосредственно связаны с реализацией творческих потенциалов личности, потребности ее в самосовершенствовании.

Образование и наука становятся ведущими сферами человеческой жизнедеятельности, обеспечивающими сохранение Земной цивилизации, открывающими перспективы развития человека и человеческого сообщества в наступившем тысячелетии.

Стратегия развития отечественной высшей школы ориентирована не только на подготовку специалистов в традиционных сферах деятельности, но и на формирование контуров цивилизации, способной разрабатывать и реализовывать эту стратегию (Н.Н. Моисеев).

Основная задача высшего образования состоит в том, чтобы обеспечить оптимальное устойчивое развитие и функционирование социума путем формирования у молодежи национальных и мировых ценностей в их единстве. Структурные компоненты высшего образования взаимосвязаны между собой и образуют сложную многоуровневую, социально-интегрированную систему современного высшего образования, ориентированную на развитие творческого потенциала личности.

Творчество педагога высшей школы является интегративным фактором развития личности в поликультурном образовательном пространстве.

Творчество человека представляет сложную, непрерывно развивающуюся систему, системообразующими элементами которой являются «элемент свободы, благодаря которой только и возможно творчество нового и небывшего, элемент дара и связанного с ним назначения и элемент сотворенного уже мира, в котором и совершается творческий акт и в котором он берет себе материалы» (Н.А. Бердяев).

Педагогическое творчество представляет собой системное образование. Оно включает вышеназванные элементы, характеризующие личностно-профессиональную деятельность преподавателя. Творчество педагога как система функционирует и развивается вследствие интенсивного совершенствования каждого элемента и связей между ними.

Эффективное управление педагогической системой может осуществлять лишь педагог, ориентирующийся на актуализацию личностных резервов, обладающий высоким уровнем профессиональной компетенции.

Элемент «свобода» в педагогической деятельности представляет собой личностную и профессиональную независимость педагога. Он должен быть свободен в своем поведении и своих действиях как в индивидуальном, так и в коллективном педагогическом творчестве (с коллегами, со студентами). Профессиональное творчество педагога возможно при свободе выбора им стиля взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, свободе выбора форм, методов и средств организации педагогического процесса в высшей школе.

Элемент «дар» проявляется в возможности развития и творческого использования педагогом собственных природных задатков в профессиональной деятельности, способности педагогизации личностных качеств. Личностные качестве педагога являются основой для формирования и развития основных профессиональных умений – конструкторских, перцептивных, экспрессивных, коммуникативных, организаторских, суггестивных, познавательных, саморегуляции психических состояний и др.

Творчество выражается в осознании педагогом собственной уникальности и способности адаптации своих личностных свойств и качеств к профессиональной деятельности, развитии через эти свойства и качества педагогических умений, в способности из набора индивидуальных образований личности сконструировать систему профессиональной деятельности, для создания которой педагог осуществляет подбор оптимальных для своей личности форм и способов учебно-воспитательной работы.

Элемент «сотворенного уже мира» представляет собой, имеющийся у педагога в наличии исходный материал. Педагог должен учитывать деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса, их интересы, потребности, особенности их индивидуального и коллективного поведения.

Опора на имеющийся в распоряжении педагога материал позволяет ему совершенствовать различные структуры учебно-воспитательной работы, разрабатывать новые технологии и методики организации аудиторных и внеаудиторных занятий студентов, в том числе интегративных нормативно-самодеятельных занятий и учебных курсов (например, «культура мира», «история мировой и отечественной культуры, науки, техники», «социология здорового общества» и т.п.).

Все вышеуказанные элементы педагогического творчества взаимосвязаны и взаимозависимы.

Множество степеней свободы в профессиональной деятельности может обнаружить и воспользоваться в полной педагогически оправданной мере только человек, обладающий независимостью суждений и поведения, ответственный за свои действия, носитель гуманистического мировоззрения, наделенный природным творческим даром и нацеленный на его укрепление и развитие на личностно-профессиональном уровне. Личностные качества преподавателя определяют степень и полноту свободы как элемента педагогического творчества.

В свою очередь свобода профессиональной деятельности позволяет педагогу конструировать многочисленные педагогические модели, принимать альтернативные решения, через которые раскрываются индивидуальность и неповторимость его личности.

Свобода как элемент творчества педагога взаимосвязана с элементом «сотворенный уже мир», так как именно объективная реальность существующего позволяет осуществлять свободное педагогическое творчество, учитывающее различные теоретические постулаты и практические условия.

Имеющаяся же реальность стимулирует педагога к поиску новых резервов в учебно-воспитательной работе, фактически программирует новый творческий акт преподавателя (в чем и проявляется непрерывность и дискретность процесса педагогического творчества).

И, наконец, элемент «дар» и элемент «сотворенный уже мир» взаимосвязаны, во-первых, посредством способности педагога реализовать свои творческие потенции в имеющихся условиях; во-вторых, посредством оказания преобразующего влияния педагога на педагогический процесс и его участников.

Анализ возможностей и способов реализации в практической и научной деятельности каждого элемента системы творчества педагога и связей между ними позволяет проектировать и прогнозировать инновационные процессы в образовании и воспитании молодежи, создает реальные предпосылки для рассмотрения педагогического творчества как науки и искусства в единстве и целостность.

Гуманистическая направленность творчества педагога выражается в сотрудничестве со студентами, в развитии интеллектуальных и нравственных потенций последних, создании условий для творческой жизнедеятельностимолодежи.

Творчество педагога – сложная, интегральная, непрерывно развивающаяся система. Развитие этой системы осуществляется в направлении, заданном как социальными процессами, так и личностными смыслами педагога. Творчество педагога предполагает свободную ориентацию педагога в сложных, постоянно изменяющихся социально-политических и экономических ситуациях, компетентность в решении социально-педагогических и социокультурных вопросов, активное самосовершенствование личности.

Сами педагоги нередко значительно деформируют гуманистическую направленность педагогической деятельности. В процессе педагогического проектирования и целеполагания, отбора содержания, выбора средств, методов и форм организации учебно-воспитательной работы нередко прослеживаются тенденции к исключению субъектности студентов, к разрушению содружества, взаимоуважения и доверия участников совместной деятельности.

Творческая деятельность педагога направлена на создание в учебно-воспитательном процессе условий для саморазвития каждого студента как уникальной, неповторимой личности, имеющей развитое национальное самосознание, но уважающей культурные ценности иных цивилизационных групп мирового сообщества.

Творчество педагога невозможно без самопознания, самосовершенствования, самореализации. Организация учебно-воспитательной работы как целостной системы жизнедеятельности студентов предполагает гибкое и мобильное самообновление личности педагога, выражающееся в оптимальном использовании своих личностных качеств в педагогической деятельности, непрерывный профессиональный рост.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ П.Ф. КАПТЕРЕВА В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ

Е.Б. Карпович

Разработка стратегии развития приоритетных направлений деятельности БГПУ как учебно-научно-методического центра в системе педагогического образования предполагает исследование творческого наследия выдающихся педагогов и психологов. Труды П.Ф. Каптерева (в 2009г исполняется 160 лет со дня его рождения) представляют для современных исследователей несомненный интерес, поскольку смогли выдержать проверку временем и по-прежнему остаются актуальными.

В результате проведенного концептуального анализа творческого наследия П.Ф. Каптерева определена полилинейная матрица концептов его педагогической теории семейного воспитания. Исходя из объема внимания исследователя и частоты обращения к различным аспектам семейного воспитания выделены такие доминантные концепты как семейное воспитание, любовь в семье, женщина как центр семьи, педагогические знания родителей, дидактика семьи.

Любовь в современной психологии определяется как «устойчивое эмоциональное отношение человека к явлениям действительности, отражающ ее значение этих явлений в связи с его потребностями и мотивами» [1, с. 453]. Из шести значений слова «любовь», определяемых С.И. Ожеговым, Н.Ю. Шведовой, второе значение, формулируемое как чувство глубокой и искренней привязанности (к родителям, детям), наиболее приближено к характеру понимания любви П.Ф. Каптеревым, так как именно это значение ученый вкладывает в слово «любовь».

Родительская любовь, создающая для ребенка семейную атмосферу, представляет собой незаменимую силу в семейном воспитании. В трудах П.Ф. Каптерева понятие «любовь» рассматривается в неразрывном единстве с долгом и ответственностью. Родители ответственны за крепость тела, крепость духа (на первое место ставится развитие воли, укрепление самодеятельности), укоренение в детях основ современной культуры.

В работах П.Ф. Каптерева, посвященных проблемам семейного воспитания, прослеживается линия любви в семье, которой обязательно должно сопутствовать уважительное отношение к ребенку, уважение его права на самовыражение, самодеятельность, уважение права мыслить, чувствовать, действовать применительно к условиям своего положения, что является необходимым условием правильного раскрытия и укрепления ценных свойств детской природы.

Отмечая важность равнодеятельного участия отца и матери в воспитании детей, что обеспечивает разносторонность их влияния на ребенка, в системе детско-родительских отношений, П.Ф. Каптерев особо отмечает роль матери, которая задает тон семейной жизни, обустраивает быт семьи и, конечно же, «любит свое дитя, может быть некрасивое, больное, бесталанное, и никто его, вероятно, не полюбит, кроме его матери. А между тем материнская любовь проникает в сердце дитяти, раскрывает его и дает в нем семена любви к родителям, братьям и сестрам, ко всем людям, оно создает основу для позднейших гуманных и широких благожелательных отношений человека» [2, с. 211].

Вместе с тем, замечает П.Ф. Каптерев, родительская любовь является источником слабости, а потому она должна быть дополнена обширными и глубокими знаниями, которые определяются как результат познания, научное сведение, совокупность сведений в какой-либо области [3], отождествление с более или менее адекватными результатами познавательных процессов, многостороннее обозрение и усвоение возможностей [4].

Существуют различные классификации знания: эмпирическое и теоретическое, явное и неявное, декларативное, процедурное, эпистемическое, научное, личностное, непосредственное, априорное и другие. П.Ф. Каптерев в своих работах настаивает на необходимости накопления знаний особенностей детского возраста, свойств детской личности, задач физического и нравственного воспитания ребенка. Он говорит о необходимости овладения такими методами семейного воспитания, как беседа с ребенком, пример, упражнение, организация чтения, развлечения, игр, создание условий для развития самодеятельности ребенка. Культурно-образовательный курс для матерей, по мнению П.Ф. Каптерева, должен содержать такие предметы, как психология ребенка, педагогика семейного воспитания, детская гигиена и физиология, детская игра, детская литература; организация практических занятий с детьми (игры, образовательные прогулки, рассказы). Особое внимание ученый уделяет знаниям не только отдельных конкретных свойств и особенностей ребенка, добываемым путем эмпирическим, посредством ежедневных наблюдений, но и теоретическим знаниям о типичном, развивающемся сообразно с общими непреложными законами. Поскольку воспитание каждого ребенка П.Ф. Каптерев рассматривает как совокупность двух видов деятельности: деятельность направленная на исправление недостатков, и деятельность по развитию сил ребенка, то «обстоятельный психический и физический анализ воспитываемой личности», т.е. диагностику личности, он считает предпосылкой успешного выполнения задач семейного воспитания.

Таким образом, в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева концепты «любовь» и «знание» являются взаимосвязанными, взаимодополняющими, взаимодетерминируемыми, при этом каждый из них включает в себя множество аспектов. Любовь в теории семейного воспитания П.Ф. Каптерева – это и ответственность, и забота, и размышления о ребенке, и уважение права ребенка на самодеятельность и права быть непохожим на родителей. Любовь (по А. Маслоу) дает возможность любящим родителям увидеть в ребенке то, чего не увидит другой человек; любовь (по В.В. Зеньковскому) расширяет границы психического зрения; «посредством духовного акта любви человек обретает способность видеть сущностные черты и свойства любимого человека; и даже более того, он начинает видеть то, что потенциально содержится в нем, то, что не реализовано, но должно быть реализовано» [5, с. 197-198]. Педагогическая культура родителей, предполагающая наличие психолого-педагогических знаний особенностей детского возраста, свойств детской личности, методов семейного воспитания и обучения в дополнение к любви, дает возможность наиболее точно определить, что должно быть реализовано и каким образом.

Широта охвата аспектов семейного воспитания, глубина их разработанности позволяют говорить о значительности вклада П.Ф. Каптерева в развитие теории семейного воспитания, педагогическое наследие которого является ценным источником развития представлений о воспитании детей в семье.

Список использованных источников

1. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб, 2006.
2. Семейное воспитание: Хрестоматия / сост. П.А. Лебедев. – М, 2001.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М, 1999.
4. Рерих, Е.И. Живая этика. Избранное / Е.И. Рерих, Н.К. Рерих. – М, 1992.
5. Франкл, В.Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В.Э. Франкл. – СПб, 2000.

РАЗВІЦЦЁ СЯРЭДНЯЙ СПЕЦЫЯЛЬНАЙ ПЕДАГАГІЧНАЙ АДУКАЦЫІ Ў САВЕЦКАЙ БЕЛАРУСІ Ў 20-Х ГГ. XX СТАГОДЗЯ

А.М. Каспяровіч, Н.У. Каспяровіч

Важнейшай часткай новай сістэмы адукацыі, якая фарміравалася ў 1920-я гады ў Савецкай Беларусі, сталі педагагічныя сярэднія спецыяльныя навучальныя ўстановы. Іх сетка пачала будавацца як на базе навучальных устаноў, што існавалі на тэрыторыі Беларусі ў дарэвалюцыйны час, так і шляхам стварэння новых педагагічных навучальных устаноў такога тыпу.

Да 1917 года на Беларусі працавалі 3 мужчынскія і 4 жаночыя настаўніцкія семінарыі [1; с. 37]. З усталяваннем савецкай улады асноўным і новым для Беларусі тыпам сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў стаў тэхнікум. Названыя навучальныя ўстановы павінны былі даваць сярэднюю ўсеагульную і спецыяльную адукацыю. Назва «тэхнікум» больш падыходзіла да сярэдніх тэхнічных навучальных устаноў, але працяглы час так называліся не толькі тэхнічныя сярэднія спецыяльныя школы, а таксама і педагагічныя, медыцынскія, гандлёвыя, музычныя і іншыя ўстановы, што давалі сярэднюю спецыяльную адукацыю.

На працягу першай паловы 20-х гадоў XX стагоддзя ў Савецкай дзяржаве ішло вызначэнне партыйнымі і дзяржаўнымі органамі месца і ролі сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў у агульнай сістэме адукацыі. Існавалі нават прапановы зусім ліквідаваць сярэднюю спецыяльную адукацыю, пакінуўшы толькі вышэйшую і сярэднюю. Абмяркоўваліся і разглядаліся розныя падыходы ў вызначэнні ролі тэхнікумаў у падрыхтоўцы кваліфікаваных кадраў для народнай гаспадаркі, асветы і культуры.

Пачаткам працы ў гэтым накірунку можна лічыць пастанову калегіі Галоўпрафадукацыі РСФСР, якая 16 ліпеня 1920 года зацвердзіла «Положение о техникумах». Названы дакумент меў дачыненне і да беларускіх тэрыторый, што ўваходзілі ў той час у склад Расійскай Федэрацыі. Ім пэўны час кіраваліся і беларускія органы народнай адукацыі. Згодна з прынятай пастановай тэхнікумы з'яўляліся навучальнымі ўстановамі, што павінны былі даваць веды ў пэўнай спецыяльнасці асобам, якія прайшлі не

менш 2 гадоў навучання ў школе II ступені ці атрымалі спецыяльную падрыхтоўку, а таксама рабочым, якія «па свайму развіццю паспяваюць за курсам» [2; с. 35].

На падставе Палажэння 1920 года пачалі ўтварацца дзённыя і вячэрнія тэхнікумы. Працягласць навучання ў дзённых тэхнікумах была вызначана ў 4 гады, а ў вячэрніх тэхнікумах – 6 гадоў.

Але, як паказвае аналіз названага «Положения о техникумах», яно не з'ялялася вельмі дасканалым. Так, не было вызначана, да якога тыпу навучальных устаноў адносіцца тэхнікум, недакладна было акрэслена месца тэхнікума ў сістэме асветы, кантынгент тых, хто меў права паступаць у тэхнікумы. Палажэнне не магло ў поўнай меры працаваць, бо не было адзінства ў сістэмах народнай асветы савецкіх рэспублік, у іх існавалі розныя падыходы да месца і ролі тэхнікумаў у сістэме адукацыі.

У 1921 годзе Наркамат Асветы ССРБ адмовіўся ад дзевяцігадовай школы і перайшоў да пераводу школ рэспублікі на сямігадовы тэрмін навучання. На V з'ездзе КП(б)Б у 1921 годзе было зацверджана рашэнне аб стварэнні сямігадовай працоўнай школы як асноўнага звяна агульнай адукацыі. Сямігадовая школа ў Савецкай Беларусі з гэтага часу ахоплівала дзяцей ва ўзросце ад 8 да 15 гадоў і рыхтавала іх да прафесійнай адукацыі ў 4-х гадовых тэхнікумах [3; с. 33].

Стварэнне шырокай сеткі сярэдніх спецыяльных педагагічных устаноў тыпу «тэхнікум» і адвядзенне ім ролі связуючага звяна паміж ВНУ і сямігодкамі было мерай правільнай ва ўмовах аднаўлення гаспадаркі. У тэхнікумах можна было больш хутка, чым у ВНУ, вырашаць задачу падрыхтоўкі значнай колькасці кваліфікаваных спецыялістаў для ўстаноў адукацыі. Акрамя таго, арганізацыя і стварэнне ўмоў для працы тэхнікумаў былі звязаны з меньшымі матэрыяльнымі затратамі. Улічвалася і тое, што тэхнікумы было лягчэй забяспечыць кадрамі выкладчыкаў і навучэнцамі.

Пачынаючы з 1920 года, ў Савецкай Беларусі ішла напружаная праца па стварэнню сістэмы народнай адукацыі. Вынікам доўгіх гадоў пошукаў, эксперыментавання і разважанняў было ўсталяванне ў Беларусі вышэй названай сістэмы народнай адукацыі, што было замацавана ў «Палажэнні аб Адзінай працоўнай школе БССР», зацвержанай СНК БССР 3 лютага 1926 года [4; с. 309]. Згодна з гэтай пастановай тэхнікум стаў асноўным тыпам сярэдняй спецыяльнай адукацыі, канчаткова былі вызначаны яго статус і месца ў сістэме народнай адукацыі.

Кіраўніцтва сеткаю ўстаноў сярэдняй спецыяльнай адукацыі ў 20-х гадах ажыццяўляў Народны камісарыят асветы. Непасрэдна справамі сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў займаўся адзін з аддзелаў НКА – аддзел Галоўпрафадукацыі.

Сетка сярэдніх спецыяльных педагагічных навучальных устаноў Савецкай Беларусі пачала фарміравацца адразу пасля заканчэння польска-савецкай вайны і пераходу да мірнага жыцця. Так, увосень 1920 года адчыніў свае дверы для навучэнцаў педагагічны тэхнікум у Ігумене [5; с. 4]. У 1921 – 1922 навучальным годзе да яго далучыліся яшчэ восем, з якіх чатыры былі адчынены ў Мінску, па аднаму ў Барысаве, Мазыры, Бабруйску і Петрыкаве [6; с. 333]. У названы перыяд педагагічныя тэхнікумы складалі амаль што палову ад агульнай колькасці ўсіх тэхнікумаў рэспублікі. Але адчыненыя стыхійна тэхнікумы, без плану, не ўсе яны былі жыццяздольнымі ў тагачасных цяжкіх матэрыяльных умовах. Таму, з-за недахопу памяшканняў, належнага абсталявання, дастатковай колькасці падрыхтаваных выкладчыкаў ужо ў канцы 1922 года былі зачынены Мінскі, Ігуменскі, Мазырскі, Петрыкаўскі, Барысаўскі педагагічныя тэхнікумы [7; с. 43-44]. У сувязі з недахопам сродкаў кіраўніцтвам краіны былі прыняты рашэнні аб скарачэнні сеткі сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў і пераводзе часткі з іх на гаспадарчы разлік, самаабкладанне, уводзілася плата за навучанне. У мэтах кантроля за развіццём сеткі сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў прэзідыум ЦВК БССР 24 студзеня 1922 года прыняў рашэнне аб забароне адкрыцця новых тэхнікумаў без папярэдняй санкцыі ЦВК або СНК рэспублікі [8; с. 67].

У 1924 годзе адбылося першае ўзбуйненне тэрыторыі БССР, у выніку чаго ў распараджэнне Наркамата асветы былі перададзены навучальныя ўстановы Галоўпрафадукацыі РСФСР, якія знаходзіліся на тэрыторыі 15 паветаў Віцебскай, Гомельскай і Смаленскай губерняў, далучаных да рэспублікі. Сярод 17 «новых» тэхнікумаў былі 7 педагагічных: Рагачоўскі, Магілёўскі, Віцебскі, Віцебскі яўрэйскі, Полацкі, Мсціслаўскі і Аршанскі [1; с. 180].

У наступным 1924/25 навучальным годзе колькасць тэхнікумаў і студэнтаў у іх была паменшана. Змены ў сетцы педагагічных тэхнікумаў былі звязаны з тым, што іх колькасць яўна не адпавядала сродкам рэспублікі, яе патрэбам у кваліфікаваных кадрах. Неабходна было ўпарадкаваць сетку тэхнікумаў, ліквідаваць навучальныя ўстановы, якія мелі вельмі слабую матэрыяльную базу, і аб'яднаць навучальныя ўстановы аднаго і таго ж профілю, каб пазбегнуць паралелізму ў працы навучальных устаноў. У выніку рэарганізацыі быў зачынены педагагічны тэхнікум у Мсціслаўлі, Аршанскі педтэхнікум быў аб'яднаны з Віцебскім, Бабруйскі з Рагачоўскім [4; с. 12].

З цягам часу стала відавочна немэтазгоднасць закрыцця шэрагу тэхнікумаў. Правядзенне ўсеагульнага абавязковага навучання, павелічэнне колькасці школ патрабавалі пашырэння маштабаў падрыхтоўкі настаўнікаў. Таму было вырашана адкрыць новыя педтэхнікумы і аднавіць раней існаваўшыя. Так, у 1925/26 навучальным годзе былі адчынены педтэхнікумы ў Полацку і Мазыры. У канцы 1926 года Савецкай Беларусі былі перададзены Гомельскі і Рэчыцкі паветы, а ў іх складзе два педтэхнікумы ў Гомелі – беларускі і яўрэйскі [9; с. 45]. Бюро ЦК КП(б)Б у ліпені 1927 года пастанавіла адкрыць педтэхнікум у Каліненскай акрузе. У лістападзе 1928 года быў зноў адчынены Мсціслаўскі педагагічны тэхнікум [8; с. 96]. У 1927 – 1928 навучальным годзе сетка ўстаноў сярэдняй педагагічнай адукацыі папоўнілася за кошт адчыненых у гэтым годзе Слуцкага і Лепельскага педтэхнікумаў. У 1929 годзе да іх далучыўся адчынены ў Мінску дашкольны педтэхнікум [7; с. 61].

Павелічэнне колькасці школ, правядзенне ўсеагульнага абавязковага патрабавалі павелічэння маштабаў падрыхтоўкі настаўнікаў. Колькасць педтэхнікумаў з 1925 года па 1929 год павялічылася з 10 да 17 устаноў, а кантынгент вучняў у іх узрос з 2028 да 3525 чалавек. Створаная сістэма сярэдніх спецыяльных педагагічных навучальных устаноў на працягу 20-х гг. рыхтавала настаўнікаў для 4-х гадовых беларускіх школ і школ нацыянальных меншасцяў краю – яўрэйскіх, польскіх, рускіх, літоўскіх і латышскіх. Дзякуючы шырока разгорнутай сетцы педтэхнікумаў, БССР першай з саюзных рэспублік увяла ўсеагульнае пачатковае

навучанне. У 1920-х гг. было падрыхтавана 6614 настаўнікаў [10; с. 67]. Педагагічныя тэхнікумы, створаныя ў 20-х гг. XX ст. сталі асновай для далейшага разгортвання педагагічнай адукацыі ў наступныя дзесяцігоддзі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Новик, Е.К. Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917 – 1941) / Е.К. Новик. – Минск: Наука и техника, 1981.
2. Профессионально-техническое образование // Вестник Народного комиссариата просвещения ССРБ. Минск, 1921. № 2. – С. 35.
3. Просвещение и партия. Народное просвещение и задачи партии: Тез. Принятые ЦБ: к X-й конференции КПБ // Вестник Народного Комиссариата Просвещения С.С.Р.Б. – 1921. – № 1. – С. 33 – 35.
4. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов и пленумов ЦК: В 2 Т. – Минск: Беларусь. – 1983 – 1984.: 1918 – 1927 гг. – Т.1. – 1983.
5. Ад рабочага тэхнікума да палітэхнікума // Чырвоны тэхнік. Мн., 1929. – С. 5 – 9.
6. Народное образование в СССР. 1917 – 1967 / под ред.: М.А. Прокофьева, П.В. Зимина, М.Н. Колмаковой и др. – Москва: Просвещение, 1967.
7. Сцяпура, Зм. Становішча асветы і культурная пяцігодка БССР. / Зм. Сцяпура // Асвета. – 1929. – № 11 – 12. – С. 46 – 63.
8. Культурное строительство в БССР. Статистический сборник. – Минск: Изд-во УНХУ БССР, 1940.
9. Лысоў, С. Праблема кадраў і яе вырашэнне / С. Лысоў // Асвета. – 1929. – № 11 – 12. – С. 38 – 46.
10. Культурное строительство в БССР. Статистический сборник. – Минск: Изд-во УНХУ БССР, 1940 – С. 67.

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

П.В. Кикель, Е.М. Гракович

В наступившем веке вся человеческая цивилизация должна будет, если она хочет сохранить себя, перейти к новой – социоприродной модели развития. Стоящие перед человечеством проблемы требуют осознанных, целенаправленных, научно анализируемых и просчитанных действий. Но главное даже не в этом, а в том, что без их методологического анализа все науки вместе взятые будут бессильны.

Именно поэтому, в условиях глобализации необходимо коренным образом пересмотреть оценки и подходы к науке и образованию, так как эти сферы деятельности обуславливают развитие всех других. Социальные последствия практического использования современных научных достижений имеют катастрофический характер. И главной причиной такого положения является отсутствие их философского обоснования. Сегодня без методологического анализа невозможен выбор правильного направления научного поиска, определение его целевых характеристик. Это касается и современного образования. Пожалуй никто не возразит, что философия доказала свое право на существование самым достойным образом на протяжении всей своей долгой истории. Не так уж много труда понадобится на научное и аргументированное доказательство того, что «в человеке столько человеческого, сколько в нем философского».

На наш взгляд, одним из двигателей выхода из кризиса должно стать образование со «стержневой» гуманитарной составляющей, образование, воспитывающее открытость и здоровый баланс между коллективистской и индивидуалистской составляющей в мировоззрении человека, и, несомненно, абсолютной ценностью для подавляющего большинства людей должно стать экологическое самосознание, стремление к гармонии не только с другими людьми, но и с природой, частью которой мы являемся. При этом система образования должна восприниматься не только как важнейший фактор технологического и социально-экономического развития, но также и как стратегический фактор выживания цивилизации в условиях ее глобального кризиса. Сегодня большинство исследователей осознали, что необходима радикальная перестройка существующей системы образования, которая уже не отвечает современным требованиям и, тем более, не может обеспечить подготовки людей к будущему, которое ставит перед человечеством все новые и новые глобальные проблемы. Радикальность необходимых изменений в системе образования заключается в том, что эти изменения должны, прежде всего, затронуть содержание образования, его целевую ориентацию. Другими словами, сегодня необходима новая философия образования, которая была бы адекватной не только тем новым условиям существования человека в современной социально-экономической, экологической и информационной среде, но также и тем новым глобальным проблемам, которые ставит перед человечеством XXI-й век.

Естественно, что будущее общество в целом, как и личности, в частности, не является строго предопределенным. Оно вариативно, и то, какой вариант будет реализован, зависит от многих составляющих реальности. Однако можно смело утверждать, что будущее не «прилетает» ниоткуда, а создается сегодня и создается таким, каким оно «видится» теми, кто его создает. По этой причине главнейшей задачей всего образования должно быть формирование в сознании образа будущего достойного человека и определения достаточных и необходимых условий его реализации в настоящем. Необходимо сконцентрировать образовательные усилия на воспитание личности понимающей «свою» ответственность перед «своим» будущим, понимающей «свое» место в этом обществе. Это возможно лишь при усилении мировоззренческой составляющей всего образовательного процесса.

Как известно, элементами мировоззрения являются не просто знания о мире и о человеке, даже если они отличаются весьма высокой общностью и достоверностью, а неоспоримо значимые знания, которые стали ключевыми, основополагающими убежде-

ниями. Подобные мировоззренческие знания не всегда имеют форму четких, устойчивых понятий. Твердые понятия могут характеризовать то, что вполне определилось, обрело стабильность в самом бытии. Но жизненный процесс отличается неустранимой неустойчивостью или, так сказать, являет собой своеобразную устойчивость изменений. Естественно, что и наши мировоззренческие убеждения также подвержены изменениям и находятся в непрерывном процессе развития. Неспособность человека извлекать уроки из опыта своей жизни есть опаснейший симптом мировоззренческой косности, разлаженности связей с окружающим миром. Вместе с тем каждая сложившаяся личность имеет некоторые интегральные отличительные признаки или регулятивные параметры жизнедеятельности, которые сохраняются или воспроизводятся путем соответствующего реагирования на внутренние и внешние процессы.

Мировоззрение – это неотъемлемая сущностная сторона человеческого способа жизнедеятельности. Мысленно выделяя себя, благодаря самосознанию, из окружающего мира, человек мысленно же восстанавливает связь с ним, используя для этого усвоенные или выработанные им в процессе образования, личностного становления базовые мировоззренческие представления, убеждения. Их совокупность служит обоснованию конкретных поступков и действий, исходящему из признаваемых неоспоримыми и достоверными общих посылок. Убеждения, ценностные ориентации, сложившиеся в процессе образования составляют универсальный контекст осознания людьми своего бытия, понимания ими окружающего мира и самих себя.

Мир видится и понимается нами таким, каким он представлен в формах нашего опыта и наших мыслей. Каждая отдельная личность открывает для себя и постигает мир в процессе своего образования. Образование личности – это и есть в сущности становление ее мировоззрения, которое проявляется, а также обновляется в процессе ее жизнедеятельности. Мир, предстающий перед входящей в него, формирующейся личностью, уже освоен до нее многими поколениями людей, выработавшими обобщенные формы мировоззренческого самоопределения человека. Даже мир природного бытия открыт человеку через образование. Не затрагивая здесь проблемы антропогенеза, можно констатировать, что человек, поскольку он уже выделился из природы, практически не сталкивается с миром самим по себе, каков он был когда-то без нас. Мир дан нам в единстве нашего бытия, в единстве материальных и духовных ценностей, которые выработаны предшествующим развитием человечества.

Становление человека как личности предполагает, прежде всего, приобщение к этому миру ценностей, восприятие из него общей схемы мировоззрения и определенное ее усвоение. Таков начальный этап становления каждой человеческой личности, ее мировоззренческого, социокультурного образования. Однако зрелая, самобытная личность – это не только продукт, слепок наличных социально-культурных обстоятельств и достижений, но и специфический результат самоформирования. Все предыдущие ценности представляют собой воплощение и своеобразное уплотнение достижений прежней деятельности людей, осознавших свое бытие, ставивших и решавших определенные жизненные задачи, выступавших в качестве субъектов жизненного процесса.

От конкретных людей, в конкретных жизненных обстоятельствах образующая личность получает свой первоначальный жизненный опыт, определенным образом преломляющий современные этим людям ценности. Однако социально-культурный опыт не передается средствами биологического наследования. Образование – это и есть процесс личностного становления и развития. Нужно признать, что мировоззренческая функция современного образования имеет практически пустое множество значений. Надеяться на то, что само собой образуется, крайне опасно. Необходимо создать реальную систему воспитания личности в образовательном процессе, направив на это усилия философов, и специалистов всех сфер гуманитарной деятельности.

Как известно, основополагающим духовным принципом восточной цивилизации является положение: умный ждет всего от самого себя, а глупый – от других. Время подтвердило его справедливость. Такая задача стала перед нами уже сегодня. Ее концептуальное решение, на наш взгляд, видится в следующем.

Во-первых, преодоление информативности образовательного процесса. Что имеется ввиду? Повторимся, что цель воспитания – формирование научно обоснованных убеждений, определяющих деятельность субъекта. В то же время, в первом приближении, убеждение – это знание, проверенное в личном опыте. В настоящее время обучающийся получает в большей мере информацию о явлениях и процессах мира, а не знание о них. Как известно, знание – это высшая форма информации. Другими словами, знание – это информация, оформленная по законам прагматики. Как известно, информация лежит в основе процессов управления, а знание – в основе процессов преобразования. Думается, что современная социальная информация, главным образом, оформлена лишь на основе законов логики и по многим параметрам не дотягивает до уровня знания, а стало быть, не может являться научной составляющей убеждения обучающегося.

Во-вторых, еще древние отмечали три пути Человека к разуму: путь размышлений – самый благородный; путь подражания – самый легкий и путь личного опыта – самый тяжелый. В основе первого пути лежат теоретические средства, апробированные практикой. На этот путь мы, преподаватели, стараемся направить обучающихся, но в силу нерешенной вышеназванной проблемы, нам это удается крайне слабо. Большинство молодых людей "осваивают" действительность вне стен "альма-матер" на основе личного метода "проб и ошибок". О ненаучности и нерациональности этого пути говорить не приходится.

В-третьих, выделяем путь подражания в отдельную проблему. Почему студенты нам мало "подражают"? Думаем, что причина кроется в нас самих. Мы порой забываем о том, что мудр не тот, кто знает много, а тот, чьи знания полезны. Помнить об этом в наше время очень важно. Каждому из нас намного труднее познать не только студента, но и самого себя, и намного легче давать советы и выступать представителем истины в последней инстанции, не используя при этом критерия практики, а ограничиваясь лишь ее субъективным разъяснением.

Таким образом, можно утверждать, что во многом от нас, преподавателей, зависит, отыщет ли человек в сложнейших условиях сегодняшнего бытия ответ на вопрос о том, как можно на гуманных принципах обустроить мир.

ВОПРОСЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ Х1Х ВЕКА

О.М. Кравцова

Проблема воспитания патриотизма у молодежи во все времена являлась важнейшей задачей государственной политики. В словаре С.И. Ожегова патриотизм определяется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу»; философский словарь объясняет это понятие как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [2, с. 453; 5, с. 335]. Педагоги определяют патриотизм как нравственное качество, которое включает любовь и верность отчизне, желание ей служить, беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость [6, с. 190]. В дошкольной педагогике к основным элементам патриотизма относят: патриотическое сознание (знания и представления о малой родине) и национальное самосознание (осознание своей национальной принадлежности), сформированность социальных патриотических чувств (чувства любви, преданности, сопричастности, ответственности), уважение к людям других национальностей, способность к разнообразной деятельности патриотического содержания. Патриотическое воспитание В.Т. Кондрыкинская определяет как формирование патриотических взглядов и убеждений, чувств и норм поведения [1, с. 44].

Свой вклад в развитие проблемы патриотического воспитания внесли деятели 1-ой половины Х1Х века В.Г. Белинский и А.И. Герцен. В противовес правительственной педагогике, утверждавшей воспитание в духе православия, самодержавия и народности, В.Г. Белинский выдвинул и обосновал идею народности воспитания в революционно-демократическом понимании. Его идеал – человек, кровно связанный с интересами народа, активный борец за социальную справедливость. Он указывал, что именно на родителях лежит обязанность сделать своих детей человеками, гражданами, учеными, членами государства. А.И. Герцен в письмах к детям отразил новое понимание воспитания, как процесса формирования гуманистов, патриотов своей страны, целиком отдающих себя служению общественным интересам. Задачей нового воспитания он считал формирование гуманной и свободной личности, которая стремится к преобразованию общества на разумных началах. Родители и педагоги, указывал он, должны прививать детям чувство долга и ответственности за свои поступки, умение добиваться своей цели и ставить интересы общества выше собственных.

Особое значение в развитии вопросов патриотического воспитания занимают идеи и труды К.Д. Ушинского. Цель нравственного воспитания он связывал с гражданской позицией личности, т.е. видел ее в служении народу, Родине, в любви к людям, в труде. Свои идеалы нравственного воспитания он находил в народном понятии о морали, поэтому высшими нравственными качествами считал: патриотизм, народность, гуманизм, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, твердую волю и характер, чувство самолюбия. Тщательно изучив проблемы воспитания в зарубежных странах, педагог сделал важный вывод о том, что нельзя его копировать в угоду ценностям Запада. Он показал неразрывную связь национальной системы воспитания с историей родного народа, его языком, религией, культурными традициями и обычаями, которые складывались на протяжении многих столетий. С этих позиций он определил пути развития национальной школы, которая должна быть построена на православных основах и соединять в себе как светское, так и духовное начало. Патриотизм педагога основывался на принципе народности, под которым понималось воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, с учетом его истории, характера, природных условий. Важное место в педагогической системе Ушинского занимает родной язык, который и является самой прочной связью между поколениями, связывая их в одно историческое целое. Родной язык, считал педагог, это величайший народный наставник, учивший народ до появления книг и школ; ребенок усваивает не только слова, но много понятий, воззрений на предметы, множество мыслей и чувств, художественных образов, логику и философию языка.

К.Д. Ушинский составил учебные книги для детей «Детский мир» и «Родное слово», которые посвящены народной литературе: сказке, пословице, загадке, басне, основаны на учете возрастных особенностей детей. Пословицы использовались как заглавия к басням, стихам, сказкам, рассказам. Так педагогом решалась дидактическая задача – раскрыть более глубокий смысл произведения, подчеркнуть мудрость пословицы. Эти знания без труда, гармонично усваивались ребенком, помогали вживаться в быт русского народа, развивали любознательность, самодеятельность детей. Большое место в «Родном слове» занимали рассказы самого Ушинского. Они и сейчас будят в детях чувства благородства, справедливости, верности, сочувствия, любви к отечеству и гордости, помогают легче овладеть русским языком, разными формами общения, формируют миропонимание и умение жить в окружающем мире, прививают устойчивый интерес к чтению. Различные диалоги и ситуации, которые встречаются в произведениях писателя, ставят детей перед проблемой выбора героя, времени года, животного, растения, учат мыслить, сопереживать, делать выводы и поступать правильно. Книги, составленные великим педагогом, оказали огромное влияние на всю детскую литературу, на творчество Л.Н. Толстого, А. Пашкевич и Я. Коласа, которые использовали разработанные Ушинским принципы при написании своих книг для детского чтения.

Очень важное влияние на становление и развитие отечественной дошкольной педагогики вообще и на проблемы патриотического воспитания в частности оказала также А.С. Симанович. В течение своей 40-летней педагогической деятельности она организовала опытный детский сад, активно поддерживала идею К.Д. Ушинского о народности в воспитании и ввела в практику работы народные песни, разнообразный материал для занятий с детьми. В книге и одноименном журнале «Детский сад» ею разработана серия занятий для детей, в т.ч. родиноведение (так она назвала этот курс), куда она включала беседы, прогулки, наблюдения детей, направленные на знакомство с родиной.

Родиноведение должно быть неотъемлемым занятием каждого детского сада, считала педагог, которым необходимо заниматься утром, во время работ и подвижных игр. Огромное внимание она уделяла развитию наблюдательности через родиноведение. Педагог только обращает внимание ребенка на предмет, а наблюдает ребенок самостоятельно. Она советовала отвечать не на все вопросы детей, не давать вообще готовых ответов. Курс, который она делила на три уровня в соответствии с возрастом. Детей шести – десяти лет знакомил с родиной и подготавливал их к дальнейшему пониманию географии, космографии и астрономии в школе. Она советовала знакомить детей с различными ремеслами: кузнеца, каменщика, матроса, солдата и т.д. Родиноведение, – писала Симонович, – дает ребенку опыт из жизни, учит измерять относительную величину предметов, государств, составлять планы комнат, дома, сада, двора и т.д., впоследствии составлять географические и астрономические карты, развивает наблюдательность, терпение. Но оно не просто знакомит ребенка с окружающим, оно выбирает те предметы и явления жизни, которые «могут дать ребенку какие-нибудь нравственные и умственные силы». Материал по знакомству детей с окружающим миром и малой родиной педагогом постепенно усложнялся. Детям 6-7 лет на прогулках показывали небо, солнце, облака, дождь, снег, грозу, дома, двор, сад, реку, деревья, лес, насекомых, различных людей и т.д., т.е. близкое окружение. Дети 8-9 лет изучали положения предметов в пространстве по отношению к солнцу, упражнялись в распознавании стран света в комнате, саду, во дворе, за городом, наблюдали звезды и созвездия, рассматривали горы, памятники истории, записывали отдельные слова, названия предметов, зарисовывали их, учились составлять план комнаты, двора и т.д. К концу этого периода дети должны были изготовить план знакомого места, сделать рельефы гор из глины и песка. Дети 9-10 лет изучали страну, повторяли стороны света, движение планет; их прогулки напоминали небольшие путешествия. Нельзя не согласиться, что разработанный А.С. Симонович курс занятий по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста «Родиноведение» является нужным и весьма актуальным и в настоящее время.

Продолжая идеи А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова в своем труде «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста» писала, что маленьких детей надо знакомить с разнообразным материалом, окружающей природой, флорой и фауной в разное время года, людьми, с сельскими работами, орудиями труда и т.д. Во время прогулок и бесед о малой родине у дошкольников важно развивать наблюдательность, интерес, нравственные качества, эмоциональность, самостоятельность, сочувствие и сострадание.

Идеи и практические разработки педагогов прошлого нашли отражение в работе современного детского сада по патриотическому воспитанию детей.

Список использованных источников

1. С чего начинается Родина? (Опыт работы по патриотическому воспитанию в дошк. учреждении) / Под ред. Л.А. Кондрыкинской. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия. – 1973.
3. Симонович, А.С. Родиноведение / А.С. Симонович // Детский сад. Практическое руководство для детских садовниц. – М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1907. – С. 105-117.
4. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. Т.1-2. / под ред. А.И. Пискунова (отв.ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М.: Педагогика. – 1974.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова; 6-е изд. – М.: Политиздат, 1991.
6. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. курс. / И.Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2001.

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В В. Кудрявцев

Образовавшийся на постсоветском пространстве, в том числе и в Беларуси, идейный вакуум все еще не удается заполнить сколько-нибудь целостной системой идей и ценностей светского характера, понятной народонаселению и принятой им, способной увлечь и обнадежить людей.

В этих условиях многие связывают свои надежды с традиционными религиозными организациями, видя в них силу, призванную способствовать решению стоящих перед обществом задач. Дает о себе знать и историческая память патриотическая деятельность Православной Церкви в прошлые кризисные и переломные периоды. Известно, что одним из факторов повышения религиозности в современной Беларуси является стремление преодолеть бездуховность, нравственный кризис, охвативший общество.

Распространившиеся явления (цинизм, ложь, беззаконие, коррупция, пьянство, наркомания, порнография и др.) люди, и не только верующие, стремятся их преодолеть, обращаясь к проповедуемым Церковью, общечеловеческим ценностям: идеям духовности, сострадания, милосердия, добра, внимания к другому человеку.

С начала 90-ых годов прошлого века в Республике Беларусь на смену критике религии и церкви пришли идеи о том, что религия является основой национальной культурной традиции, тесно связана с морально-этическими, духовными ценностями народа. Новая религиозная ситуация в нашей стране требует более бережного изучения и исследования. Уникальность бесконфликтного сосуществования многообразных конфессий на территории республики требует более глубинного и тонкого изучения религии, в

том числе и перестановки акцентов с исторических исследований на изучение современного положения религии и ее институтов в государстве и обществе.

Исследования последних лет показали, что основные группы населения придерживаются традиционных мировоззренческих и социальных ценностей, вне зависимости от смены общественно-экономических систем, политических режимов, как и новых общественно-идеологических парадигм развития. При любом строе ощутимо проявляется действие ряда констант, определяющих цивилизационный облик Беларуси. Среди них важнейшая роль принадлежит религии, в первую очередь православному и католическому христианству, а также протестантизму. В этих условиях возрастает роль религиозной идеологии, которая и являет собой фактор стабильности современного общества. При этом под религиозной идеологией понимается специально разрабатываемая система понятий, идей, принципов, оценок, аргументаций, концепций, продукт профессиональной деятельности религиозных мыслителей.

Признав определенную роль религии в жизни общества и государства возникает вопрос о ее изучении и интеграции полученного знания в культуру. А это может сделать только наука. И эта наука – религиоведение.

В качестве учебной дисциплины религиоведение выполняет, прежде всего, общекультурную функцию, поскольку вооружает студента знаниями о становлении, развитии и функционировании религий, их взаимосвязи и взаимовлиянии на культуру в целом и отдельные элементы в частности. Религиоведческое знание в совокупности с философским, составляют едва ли не центральное звено той части реальности, которую называют духовной деятельностью человека, и без понятия о которой вряд ли мыслим современного культурного человека.

Более того, религиоведение является фундаментом всего процесса научного изучения религии, позволяющее раскрыть сущностные, смысловые характеристики религии, которая во многом определила и определяет облик культуры.

Закрепляя за религиоведением выявления смыслов религии в целом и отдельных ее феноменов и транслирование этого знания в культуру, требует разрешения ряда вопросов методологического характера. А именно, выяснению места данной научной дисциплины в системе научного гуманитарного знания. Анализ государственного образовательного стандарта Республики Беларусь обнаруживает непонимание сути религиоведения и ее места в системе педагогического образования. В данном стандарте религиоведение рассматривается как культуроведческая дисциплина и как следствие такого понимания, данная научная дисциплина рассматривается как факультативная, а не обязательная в системе подготовки молодых специалистов.

Происходит подмена предметного содержания религиоведения проблематикой иных социокультурных дисциплин, в частности включение религиоведческой проблематики в культурологию, с целью ликвидации религиоведения как самостоятельной научной дисциплины. Чтобы положить конец различного рода спекуляциям по поводу религиоведения, необходимо четко и ясно заявить, что религиоведение является самостоятельной философской дисциплиной, позволяющей выявлять сущностные и смысловые характеристики религии и отдельных ее феноменов. При этом философия выполняет обще методологическую функцию, являясь общей теорией на основе которой религиоведение вырабатывает свои методы и принципы рассмотрения религии. Ядром религиоведения является философия религии как один из структурных компонентов, направленный на выявлении сути, смысла религии. Само же религиоведение, в свою очередь, является методологией для других областей гуманитарного знания, в которых рассматривается религия и ее взаимосвязь с культурой.

Данное структурное построение требует обязательного включения в систему образования высшей школы философии с обязательным изучением истории философии, этики, эстетики, философии культуры, как обязательный философско-гуманитарный цикл общественных дисциплин, что позволит создать необходимый фундамент освоения религиоведческого материала и снимет проблему размывания предметной области религиоведения в системе образования в высшей школе, а также обеспечит устойчивые знания в этой области, что будет способствовать формированию толерантности, веротерпимости и обеспечивать мировоззренческий выбор молодежи, формировать научное мировоззрение у педагогических работников республики.

Таким образом, религиоведение является комплексной философской дисциплиной, призванной на основе общей методологии (философии) обеспечить приобретение знаний и навыков в области понимания религии и обеспечить другие отрасли гуманитарного цикла методами и принципами рассмотрения религии как социокультурного феномена. Поэтому религиоведение является необходимым и обязательным элементом педагогического образования.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ НОВОЙ ЭКОЛОГО-ФУТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

А.В. Кузнецов

На протяжении всей истории своего развития философия и педагогика были тесно связаны друг с другом. Великие педагоги-реформаторы одновременно являлись и великими мыслителями своего времени. Достаточно вспомнить имена Аристотеля, Платона, Руссо, Песталоцци, Дьюи, Блонского, Выготского и др. Этот исторический феномен отнюдь не случаен, поскольку основной проблемой и философии и педагогики является проблема человека.

но если философия, решая эту проблему, на каждом этапе своего развития изменяет само содержание понятия «человек» как важнейшей универсалии культуры, то педагогика ищет новые пути воспитания и образования человеческого индивидуума для того, чтобы последний соответствовал, в конечном счете, новому содержанию понятия «человек». Таким образом, философия

является теоретической основой педагогики, а педагогика — практическим воплощением философских концепций в действительность.

Современное человечество переживает глубочайший кризис всей своей истории. В настоящее время речь идет уже не о том, в каком направлении будет развиваться цивилизация, а о самом существовании человека на Земле. Симптомами этого кризиса являются так называемые глобальные проблемы современности. Чтобы переломить создавшуюся ситуацию и совершить, по словам М. Хайдеггера, поворот в цивилизационном развитии, необходимо в первую очередь изменить ту систему понятий и ценностей, с помощью которой мы понимаем и оцениваем существующую социальную реальность, или, другими словами, изменить парадигму социального мышления.

Анализируя многочисленные работы современных философов и социальных мыслителей, мы приходим к выводу, что основными характеристиками формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального мышления будут следующие:

1. Концепция коэволюции природы и общества и экологический императив вместо антропоцентризма и технологического детерминизма, господствующих в современном социальном мышлении.

2. Идеи нелинейности исторического процесса и футурологический анализ возможных путей развития общества вместо историцизма.

3. Диалог культур и на его основе синтез культурных ценностей Запада и Востока вместо европоцентризма.

4. Идеи глобальной социальной демократии вместо «капиталоцентризма» современного «мирового порядка».

5. Формирование постнеклассической науки как нового типа научного мировоззрения вместо современного сциентизма, базирующегося на классической и неклассической науке.

6. Усиление роли философии как рефлексии над универсалиями культуры, через которую определяются ее возможные пути развития вместо логоцентризма прежней метафизики.

Только на основе этой парадигмы социального знания возможна разработка новых путей развития педагогической теории и практики, необходимых для воспитания человека, который сможет совершить цивилизационный поворот.

На каждом этапе развития человечества существовала своя, соответствующая этому этапу система образования. Так на ранних этапах формирования человеческого общества и самого человека, — когда, с точки зрения коэволюции природы и общества, происходил процесс социализации биопсихической энергии человеческого индивида — понятия социализации и образования совпадали по своему содержанию. Чтобы стать полноправным членом первобытного коллектива отдельный индивид должен был усвоить не только нормы, определявшие его поведение в этом коллективе, и социальные роли в соответствии со своими гендерно-возрастными особенностями, но и основные представления первобытного мифа, в котором содержались элементы самосознания первобытного рода и знания об окружающей природе.

Лишь на стадии аграрно-традиционного общества, с возникновением земледелия и скотоводства, как способов социализации энергии биосферы Земли, прибавочного продукта и социально-имущественным разложением «первобытного коммунизма», социализация и образование расходятся в разные стороны. Образование становится делом почти исключительно высших социальных слоев общества, которые осуществляют руководство всей жизнью и деятельностью формирующихся древних народов и государств.

В эпоху формирования и развития техногенного общества в Европе (XVII-XIX вв.) в связи с социализаций уже космических сил природы (пар, электричество, химические реакции и т.д.) с помощью новой техники, с превращением этих сил в виде промышленного производства в силы самого общества, возникает потребность в массовом начальном, среднем и, наконец, высшем образовании, необходимых для участия членов общества в материальном производстве и производстве новых знаний, без которого само материальное производство не может развиваться. Именно в эту эпоху формируется классическая система образования (Я. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци).

Кризис современной техногенной цивилизации порождает и кризис классической системы образования, возникшей на заре этой цивилизации. Проблемы современного образования и пути их решения в рамках эколого-футурологической парадигмы социального знания можно представить следующим образом:

– если раньше процесс образования задавался рамками существующей культуры, то в наше время образование призвано закладывать основы будущего развития культуры;

– если раньше роль учителя заключалась в трансляции ценностей культуры, то в настоящее время его роль заключается в том, чтобы научить учиться;

- если раньше полученного образования (особенно высшего) хватало для будущей профессиональной деятельности учащегося на всю его жизнь, то сегодня ему придется учиться и переучиваться всю свою жизнь (идея непрерывного образования).

Подчеркнем, что общая цель образования: свободное развитие всех задатков личности, формирование антропокосмического сознания и сознательное участи в формировании нового типа человеческой цивилизации.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОГЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В.В. Кузнецов

В условиях мирового финансово-экономического кризиса, начавшегося в сентябре 2008 г., когда не хватает средств на самые насущные нужды, возникает соблазн сэкономить именно на образовании, коль скоро оно не вполне востребовано жизнью. Как

отмечал Ж. Аллак, являясь в 90-е годы XX в. директором Международного института планирования образования ЮНЕСКО, политический выбор, затрагивающий сферу образования, охватывает, прежде всего, межсекторальные проблемы, когда нужно отдать предпочтение либо образованию, либо, например, здравоохранению, гражданскому строительству и т. д. Эти проблемы драматически обостряются в условиях острой нехватки ресурсов. Приходится делать секторальный выбор — между различными задачами образования, каждая из которых значима и обоснована, но решать их все одновременно не представляется возможным. Предпочтение отдается социальной справедливости или избирательному подходу к оказанию образовательных услуг количественным или же качественным показателям развития образования, а также распределению ограниченных ресурсов между общим образованием и профессиональной подготовкой, между разными уровнями и типами образования, наконец, между разными блоками учебных дисциплин в средней и высшей школе [1]. Это по-своему убедительно, вполне объяснимо, но таит в себе большую опасность. Дело в том, что сегодня наряду с мировым финансово-экономическим кризисом, человечество в целом переживает нарастающий и гораздо более опасный своими последствиями кризис, симптомами которого являются глобальные проблемы современности — кризис техногенной цивилизации. Данный кризис, угрожающий человечеству возможной катастрофой самоуничтожения, имеет, среди прочих, также и образовательные предпосылки.

Вместе с тем, как отмечали авторы Доклада Римского клуба в 1991 г. А. Кинг и Б. Шнайдер, «для сложного переплетения разнородных проблем не может существовать простого решения или пакета решений. Поэтому мы предлагаем оригинальную идею решения мировой проблематики, новый подход, который требует одновременного и всестороннего воздействия на все проблемы на всех уровнях, а также предполагает попытки оценить влияние возможных решений отдельных элементов проблематики на все остальные элементы или, по крайней мере, на большинство из них. Для такого подхода не существует всесторонне разработанной методологии, он противоречит традиционным методам планирования, а существующие государственные и прочие структуры управления совершенно к нему не подготовлены. Однако у нас нет альтернативы. Попытки разрешить глобальные проблемы одну за другой и на уровне отдельных государств могут лишь ухудшить положение. Поэтому перед нами стоит задача решительно взяться за тысячу дел одновременно» [2]. Таким образом, можно отнести к весьма опасному заблуждению мнение, что одновременное решение ряда задач в области образовательной политики не представляется возможным.

Исходя из того, что человечеству, которому осталось немного времени на размышления, в ближайшем будущем предстоит решать ряд сложнейших проблем, понятно, что потребность в росте числа образованных людей жизненно необходима. Но одновременно ситуация складывается так, что ныне люди с высоким уровнем образования оказываются невостребованными. И если не заниматься решением этой проблемы сегодня, то в не столь отдаленном будущем сокращение числа высокообразованных людей не удастся восполнить ничем.

Одной из важных задач в сфере образования является реализация принципа равенства возможностей в получении образования и постоянный контроль (государственный и общественный) за ней. При этом равенство образовательных возможностей следует понимать широко, учитывая необходимость образования для детей и взрослых, влияние социального расслоения на образовательные запросы людей в условиях рыночных отношений и т. д. Необходимо учитывать, что образовательные барьеры могут воздвигаться как чисто экономическими средствами, лишая доступа к нему малообеспеченных слоев населения (например, через установление платности обучения), так и с помощью практических приложений определенных педагогических концепций (например, массовое тестирование детей на предмет установления их индивидуального коэффициента интеллектуальности, характеризующего якобы врожденные и неизменные умственные способности). Против такого рода концепций достаточно решительно выступал выдающийся советский философ Э.В. Ильенков, который много внимания уделял анализу теоретических и методологических проблем формирования высших психических способностей человека, особенно в связи с исследованиями А.И. Мещерякова по формированию и развитию психики слепоглухонемых детей. В своей крупной работе «Школа должна учить мыслить!» (1964), посвященной этим проблемам, философ отмечал, что «от природы все равны, в том смысле, что подавляющее большинство людей рождается с биологически нормальным мозгом, в принципе могущим — чуть легче или чуть труднее — усвоить все способности, развитые их предшественниками. И грехи общества, распределяющего до поры до времени свои «дары» не столь справедливо, как природа, нам не к лицу свалить на безвинную природу. Надо открывать каждому человеку доступ к условиям целостного развития. В том числе к условиям развития способности самостоятельно мыслить — к одному из главных компонентов человеческой культуры, что и обязана делать школа» [3].

Еще одной из значимых проблем развития образования в условиях кризиса современной техногенной цивилизации является его гуманитаризация: с одной стороны, традиционное естественнонаучное образование приобретает определенный глобалистический оттенок, с другой — несмотря на то, что роль дисциплин гуманитарного профиля растет, все более ощущается недостаток гуманитарных мировоззренческих установок. Обособление технической и гуманитарной культур становится все более опасным, способствуя углублению кризиса техногенной цивилизации. Поэтому крайне необходимо работать на преодоление этой обособленности. И не случайно, в последние тридцать лет интенсивно развивается такая молодая дисциплина, как философия образования, в ней заново обсуждаются фундаментальные педагогические идеи: идеал образованности, цели образования, рассматривается история образовательных систем, влияние философии на образование и т. д.

Построение мировоззренческого проекта выхода человечества из кризиса техногенной цивилизации и дальнейшего его развития на основе образования означает по сути дела осуществление социального перепроизводства. Качественный характер этого изменения должен, прежде всего, состоять в увеличении в образовании рефлексивно-мыслительного компонента; перехода от содержания образования в виде способов запоминания готовой информации к методам проблемного мышления, связанным с самостоятельным получением и построением новых знаний.

Список использованных источников

1. **Аллак, Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж.Аллак. – М., 1993. – С. 46-64.**
2. **Кинг, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба / А. Кинг, Б. Шнайдер. – М., 1991.**
3. **Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах / Э.В. Ильенков. – М., 1968.**

ДА ПЫТАННЯ АБ ПЕРЫЯДЫЗАЦЫІ БЕЛАРУСКАЙ ГІСТОРЫІ МУЗЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ

М.Л. Кузьминич

Сістэма музычнай адукацыі ў сваім развіцці прайшла некалькі асноўных этапаў і стадый. Перыядызацыя яе гісторыі базіруецца на аснове прынятых у музыказнаўстве тэарэтычных поглядаў на віды музычнай культуры, тыпы музычнай творчасці, віды музычнай дзейнасці. Так, адпаведна вылучаемым (В.В. Медушэўскі) народнай, рэлігійна-духоўнай і свецкай музычным культурам называюць уласцівыя ім кірункі музычнай адукацыі: народнай арыентацыі, рэлігійнай і свецкай. У сваю чаргу, адпаведна вылучаемым тыпам музычнай творчасці (класіфікацыя Т.Чараднічэнкі) называюць і тыпы музычнай адукацыі – фальклорнай арыентацыі, менестрэльнай, кананічна-імправізацыйнай, арыентацыі на «опус»-музыку. У дачыненні да пэўнага віда музычнай дзейнасці вызначаюць наступныя віды музычнай адукацыі: кампазітарская, музычна-выканальніцкая, музычна-тэарэтычная, музычна-педагагічная адукацыя прафесіяналаў, музычна-педагагічная адукацыя для аматара (для слухача). Акрамя гэтага, у залежнасці ад абранага чалавекам узроўня зносін з музычным мастацтвам, ад яго асобасна-каштоўнасных адносін да музыкі вылучаюць падсістэмы агульнай і прафесійнай музычнай адукацыі: музычная адукацыя агульнага профіля, дадатковая музычная адукацыя, музычная адукацыя музыканта-выканаўцы канкрэтнага профіля (піяніста, вакаліста, дырыжора, інш.), музычная адукацыя настаўніка музыкі, кампазітара, музыказнаўцы, выкладчыка спецыяльных музычных дысцыплін, музычная адукацыя спецыяліста музыкальна-арыентаванай культурна-асветніцкай работы.

Пэўны вопыт перыядызацыі гісторыі музычнай адукацыі назапашаны ў Расіі.У развіцці расійскай музычнай адукацыі А.Ул. Нікалаева вылучыла дзве стадыі, якія прынцыпова адрозніваюцца адна ад другой характарам змен. Першая – са старажытных часоў да другой палавіны XVII стагоддзя, калі адбываецца паслядоўнае станаўленне спачатку народнай музычнай адукацыі, а пазней і рэлігійнай музычнай адукацыі. Другая стадыя – з другой паловы XVII ст., калі музыка разглядаецца як від мастацтва, развіваецца свецкае музіцыраванне, адбываецца станаўленне новых педагагічных установак. З пазіцыі інтанацыйнага, парадыгмальна-педагагічнага і цывілізацыйнага падыходаў даследчык вылучыла 5 этапаў у гісторыі рускай музычнай адукацыі [1, с. 5 – 7].

Першы этап– ад старажытнасці да хрышчэння Русі (канец X стагоддзя). У гэты перыяд у недрах язычаскай культуры старажытных славян адбываецца зараджэнне і станаўленне айчыннай музычнай адукацыі народнай традыцыі. *Другі* – з канца X да сярэдзіны XVII стагоддзя. У музычнай адукацыі адасабліваюцца два накірункі – народнай арыентацыі і рэлігійнай пры дамініраванні апошняй. *Трэці* – другая палова XVII ст. – першая трэць XIX ст. У развіцці расійскай музычнай адукацыі адчуваецца ўплыў Захаду, арыентацыя на заходнееўрапейскія музычна-педагагічныя канцэпцыі і тэхналогіі. Вылучаюцца два новыя кірункі ў музычнай адукацыі з іх арыентацыяй на рэлігійна-духоўную праваслаўную і свецкую прафесійную музыку. *Чацвёрты* – першая трэць XIX – канец XIX стагоддзя. Адбываецца пераарыентацыя на тэарэтычную распрацоўку музычна-педагагічных канцэпцый, якія адпавядаюць нацыянальнай музычнай культуры; праяўляецца ўвага да народнай музыкі. *Пяты этап* – пачатак XX – пачатак XXI стагоддзя. Для гэтага перыяда характэрна суіснаванне розных музычна-стылявых сістэм у межах кожнага з кірункаў развіцця музычнай адукацыі, іх узаемадзеянне і інтэграцыі.

Аналіз развіцця музычнаадукацыйных працэсаў на беларускіх землях дазваляе выказаць гіпотэзу аб існаванні ўласцівай менавіта Беларусі перыядызацыі гісторыі музычнай адукацыі. У аснову гэтай перыядызацыі можна пакласці прынятыя ў музыказнаўстве палажэнні аб тым, што музычная адукацыя – шматгранная з'ява якая выступае як арганічнае адзінства *трох асноўных кірункаў*: народная музычная адукацыя, рэлігійная музычная адукацыя і свецкая музычная адукацыя; у кожным з кірункаў вылучаюць *два асноўных узроўня* здзяйснення музычна-адукацыйнага працэсу, якія адрозніваюцца мэтавай накіраванасцю, глыбінёй і аб'ёмам засваення розных відаў музычнай дзейнасці, музычных ведаў, уменняў і навыкаў; адпаведна гэтым узроўням музычная адукацыя выступае ў адзінстве *дзвюх падсістэм*: агульнай музычнай адукацыі і прафесійнай музычнай адукацыі, іх структурныя элементы цесна ўзаемазвязаны ў кожны канкрэтна-гістарычны перыяд.

Мяркуецца, што мэта, змест і метады музычнай адукацыі у канкрэтна-гістарычны перыяд адпавядаюць той музыцы, на засваенне якой яны былі накіраваны. Гэта значыць, што развіццё музычна-педагагічнай думкі і практыкі звязана з развіццём музычнага мастацтва на пэўным гістарычным этапе; што музычна-педагагічная сістэма адпаведнага гістарычнага перыяда адпавядае пэўнаму музычнаму стылю, на засваенне якога арыентавана гэтая педагагічная сістэма. Працэс станаўлення і развіцця музычнай адукацыі мае свае асаблівасці і праяўленні ў кожным з кірункаў. Істотныя змены адбываюцца і ў характары ўзаемадзеяння паміж імі не толькі ў змястоўным плане, але і ў плане іх іерархічнай падпарадкаванасці.

Станаўленне і развіццё музычнай адукацыі на беларускіх землях здзяйснялася ў кантэксце сусветнага і еўрапейскага гісторыка-педагагічных працэсаў. У той жа час менавіта па беларускіх землях праходзіў канфесійны падзел паміж каталіцызмам і праваслаўем, а самі беларускія землі ў тыя ці іншыя гістарычныя перыяды ўваходзілі ў розныя дзяржаўна-палітычныя аб'яднанні, што, з аднаго боку, спрыяла ўзаемаўзбагачэнню розных музычна-педагагічных традыцый, а з другога – уплывала на станаўленне

характэрнай менавіта для гэтай часткі Еўропы музычнай адукацыі. Асноўныя этапы развіцця грамадска-палітычных працэсаў на беларускіх землях адлюстраваліся і ў пытанні вызначэння перыядызацыі гісторыка-педагагічнага працэсу станаўлення і развіцця музычнай адукацыі, у структурыраванні матэрыялу гэтага раздзела.

У развіцці айчыннай гісторыі мы вылучаем наступныя этапы і адпаведныя ім перыяды станаўлення і развіцця нацыянальнай музычнай адукацыі [3, с. 5 – 7].

1. Ад старажытнасці да канца X стагоддзя. У гэты перыяд у недрах язычаскай культуры старажытных славян адбываецца зараджэнне і станаўленне айчыннай музычнай адукацыі народнай традыцыі. У Полацкім і Тураўскім княствах (IX – X стст.) зараджаюцца традыцыі беларускай дзяржаўнасці. Хрысціянства візантыйскай традыцыі ў 988 г. становіцца афіцыйнай дзяржаўнай рэлігіяй спачатку ў Кіеўскім княстве, а потым прымаецца вышэйшай знаццю Полацка.

2. *XI – сярэдзіна XIII ст.* У музычнай адукацыі адасабляюцца два накірункі – народнай арыентацыі і рэлігійнай (праваслаўнай) пры дамініраванні апошняй. На працягу перыяда адбываюцца змены ў змесце і спосабах перадачы музычнага вопыту ад пакалення да пакалення. Узнікаюць гарады як вынік грамадскага падзелу працы і пераходу ад первабытнаабшчыннага да феадальнага ладу, як гэта назіралася ў большасці краін Еўропы. У гарадах будуюцца праваслаўныя храмы – Сафійскі сабор і Спаса-Ефрасіннеўкая царква у Полацку, Каложская царква ў Гародні, Благавешчанская царква ў Віцебску, манастыры і храмы ў Наваградку, Тураве. Адкрываюцца манастырскія школы, у якіх вывучаюцца царкоўныя спевы.

3. Сярэдзіна XIII – канец XVIII ст. У развіцці беларускай музычнай адукацыі адчуваецца ўплыў Захаду, арыентацыя на заходнееўрапейскія музычна-педагагічныя канцэпцыі і тэхналогіі. Шматканфесійны характар беларускага грамадства адлюстраваўся ў суіснаванні і ва ўзаемаўзбагачэнні розных музычна-педагагічных сістэм. Выкарыстанне ў богаслужэбнай практыцы і вывучэнне партэснага шматгалосся спалучаецца з традыцыямі праваслаўнага хрысціянскага абраду. Вылучаюцца два новыя кірункі ў музычнай адукацыі з іх арыентацыяй на рэлігійна-духоўную (каталіцкую, праваслаўную, пратэстанцкую) і свецкую прафесійную музыку.

4. XIX – пачатак XX ст. У XIX ст. ішоў працэс інтэграцыі беларускіх зямель у расійскую імперыю. Перыяд характарызуецца дамініраваннем праваслаўнай рэлігіі, працэсамі русіфікацыі, ўвагай даследчыкаў да народнай культуры, пашырэннем і паглыбленнем уяўленняў аб ёй. У Расіі адбываецца пераарыентацыя на тэарэтычную распрацоўку музычна-педагагічных канцэпцый, якія адпавядаюць нацыянальнай музычнай культуры.

5. 1917 – 1991 гг. Станаўленне і развіццё савецкай сістэмы агульнай і прафесійнай музычнай адукацыі. Для перыяда характэрна тэарэтычнае асэнсаванне музыкі як віда мастацтва, поліварыянтнасць поглядаў на прыроду музыкі, суіснаванне розных музычна-стылявых сістэм у межах кожнага з кірункаў развіцця музычнай адукацыі, іх узаемадзеянне і інтэграцыі. Забяспечваецца дзяржаўная падтрымка развіцця музычнай адукацыі свецкай і народнай арыентацыі. Ствараецца шматступенчатая сістэма агульная і прафесійнай музычнай адукацыі ў межах СССР.

6. 1991г. – да сённяшняга дня. З атрыманнем дзяржаўнага суверэнітэту ў Беларусі ствараецца нацыянальная сістэма музычнай адукацыі, увабраўшая лепшыя традыцыі савецкай сістэмы і нацыянальную спецыфіку.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Николаева, Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: конец X – середина XУП столетия: учеб. пособие / Е.В. Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2003.

2. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя харэаграфічнай і музычнай адукацыі: вучэб.дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск: БДУ культуры і мастацтваў, 2007.

ТВОРЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ КАК ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Литвинчук, В.Г. Игнатович

Необходимость всестороннего развития личности студента (в частности творческого потенциала) является одной из наиболее важных задач, стоящих перед современной высшей школой. Высшее образование в Республике Беларусь призвано обеспечить развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности [1, с. 3].

Однако, как показало исследование, 64 % респондентов затрудняются дать определение понятию «творческий потенциал личности»; 20 % – связывают рассматриваемое понятие с творческими способностями личности; ассоциируют творческий потенциал личности с ее проявлениями – 6 %, с активностью – 3 %, интеллектом – 3 %, с творческим мышлением – 4 %. Анализ полученных результатов указывает на отсутствие единства взглядов на данное понятие (рисунок 1).

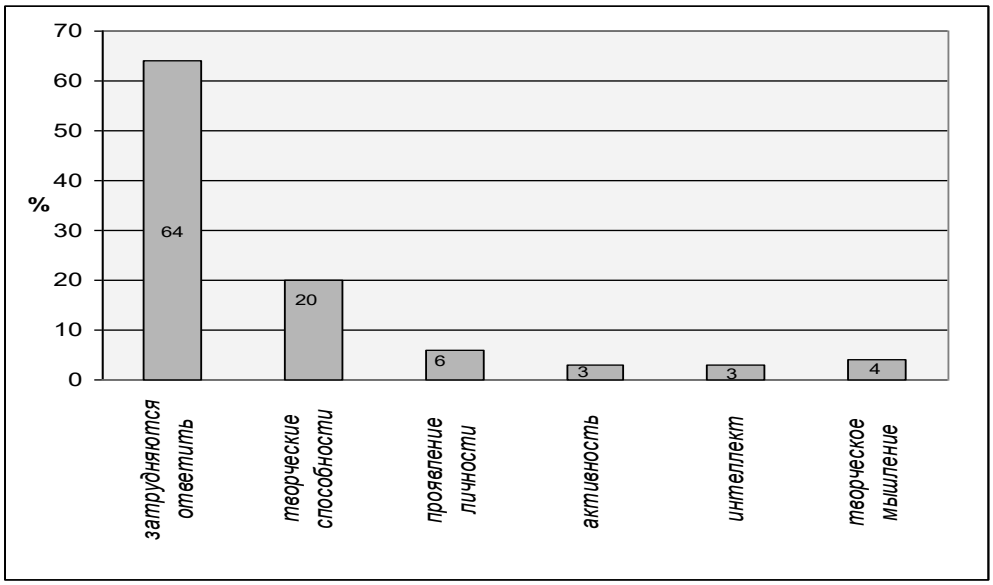


Рисунок 1 – Представления будущих педагогов о составляющих творческого потенциала личности

Следовательно, в процессе определения ресурсных возможностей студента и их реализации в учебной деятельности мы считаем необходимым обратиться к такому понятию, как «потенциал». Категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий, методологическое значение которых чрезвычайно важно для современной педагогики.

Понятие «потенциал» введено в философию Аристотелем для разделения Бытия на потенциальное и актуальное. В переводе с латинского («potential») означает возможность, способность, силу, мощь, действенность. Данное понятие остается актуальным и на современном этапе развития общества. В современной науке наиболее часто понятие «потенциал» используется метафорически как синоним слов «ресурсы» и «возможности».

Что касается понятия «творческий потенциал личности», то как предмет научного исследования оно относительно недавно привлекло внимание ученых и практиков. Теоретические и практические вопросы развития творческого потенциала личности в той или иной мере рассматривали такие ученые, как В.И. Андреев, Е.И. Бараева, Д.Б. Богоявленская, Т.Г. Браже, Е.А. Глуховская, О.В. Голубов, Ю.Н. Колюткин, М.В. Копосова, Н.В. Кухарев, А.М. Матюшкин, Л.Н. Москвичева, В.Н. Наумчик, В.Ф. Овчинников, В.П. Пархоменко, Л.Г. Пихтовников, В.С. Решетько, В.Г. Рындак, Т.А. Саламатова, Л.Г. Устинова, И.И. Цыркун и др.

На данном этапе развития научного знания не выработан единый подход к определению данного понятия. В ряде случаев этот термин используется как синоним понятий «творческие способности», «творческая личность», «креативность», «одаренность» и пр.

Содержание понятия «творческий потенциал» в психологии и педагогике трактуется как совокупность актуальных возможностей, умений и навыков (Л.Г. Пихтовников, Л.Н. Москвичева), особое качество (С.Р. Евинзон), характерное свойство личности (М.В. Копосова), открытость всему новому; система знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность личности; высокий уровень развития мышления (Т.Г. Браже, О.В. Голубов, Ю.Н. Колюткин и др.), интегративное качество личности, выражающееся в отношении человека к творчеству, направленности, установке на творчество (А.М. Матюшкин).

Дж. Рензулли [3] рассматривает понятие творческий потенциал как способность к творческой самореализации, как интеллект, мотивы и опыт творческой деятельности.

Творческий потенциал является проявлением уникальности человека, его индивидуальности и неповторимости, которые характерны для человека и воспринимаются как ценности гуманистической педагогики [2, с. 5].

Из выше изложенного можно сделать вывод, что подходы к определению структуры творческого потенциала характеризуются либо направленностью на деятельность, либо включают ее в структуру творческого потенциала такие компоненты, как условия или средства развития. Все исследователи отмечают широкую основу развития творческого потенциала, связывая его с определенными группами способностей, системой знаний, умений, убеждений, на которых строится деятельность, а также готовность педагога к творческой деятельности, с его общей профессиональной культурой.

Основными предпосылками формирования творческой личности и развития творческого потенциала в целом выступают: генетически-наследственная основа человека; универсальный характер разнообразной деятельности человека, предполагающий гармоничное развитие его сил и способностей; усиливающаяся связь науки и культуры, требующая приоритета творческого мышления и творческого подхода к решению поставленных задач; выход цивилизации на новый уровень развития, предполагающий воспитание нового человека, обладающего глобальным мышлением, социальной ответственностью, профессиональным мастерством и компетентностью; самореализацией собственного «Я» в творчестве на благо общества и самого себя. Многие из данных характеристик сводятся к развитию познавательных психических процессов, но ими не ограничиваются.

Как известно, движущей силой развития является борьба противоречий в системе внешних и внутренних условий. Внутренние противоречия возникают на почве «несогласия с собой» и выражаются в индивидуальных побуждениях человека, внешние – сти-

мулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой. Воспитание и обучение способствуют личностному развитию и разрешению противоречий. Реализация возможностей в данном направлении определяется тем, насколько воспитательный процесс охватывает все многообразие отношений человека к среде, в которой он живет, предусматривает целенаправленную организацию его деятельности и общения. Задача педагога состоит в том, чтобы умело использовать возникающие противоречия как движущие силы всестороннего и творческого развития личности.

Творческий потенциал личности, как и творчество, характеризуется различными уровнями содержания. Так, в свою очередь С.А. Каракулин выделяет три уровня развития творческого потенциала личности [4, с. 7-8].

1. Низкий уровень. На данном уровне формируются основы положительного отношения к творческой деятельности, преобладают внешние мотивы при выборе вида творческой деятельности, формируются непрочные, поверхностные знания.
2. Средний уровень отличает положительная потребность в творчестве и повышенная эмоциональная потребность человека в творческой деятельности.
3. Высокий уровень определяется убежденностью в необходимости развития творческого потенциала личности, перевод данной деятельности на личностно значимый уровень. На этом уровне формируются прочные систематические знания.

Следовательно, творческий потенциал включает как природные возможности личности, так и ресурсы которые развиваются у личности в процессе воспитания и образования. Творческий потенциал личности можно определить как совокупность творческих способностей, средств, приемов, возможностей, мотивации и проявлений личности. Творческий потенциал будущего педагога, формируется на основе накопленного социального опыта, профессиональных психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, инновационные формы и методы. Практический опыт подтверждает, что творчество приходит только тогда и только к тем педагогам, для которых характерно ценностное отношение к труду, стремление к повышению собственной профессиональной квалификации, обогащению знаний и изучению опыта как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Список использованных источников

1. О высшем образовании:Закон Респ. Беларусь // Вышэйшая школа. – 2007. – № 4. – С. 3 – 12.
2. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997.
3. Renzulli, J.S., Reis, S., Smith, L. The revolving – door model: A new way identified the gifted. Phi Delta Kappan. 1981. – P. 648-649.
4. Каракулин, С.А. Формированиетворческого потенциала будущих учителей (на материале средних специальных учебных заведений): автореф. …канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Каракулин. – Волгоградский гос. пед. ун-т. – 2006.

РАЗВИТИЕ ПРЕНАТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В БЕЛАРУСИ

Т.В. Манцевич

Пренатальная педагогика сравнительно молодая наука. Ее зарождение в Беларуси относится к 90-м годам XX века.

Пренатальная педагогика – это процесс целенаправленного внутриутробного развития ребенка под влиянием целенаправленно организованного воспитания и обучения.

Анализ исследований белорусских ученых позволяет выделить приоритетные направления пренатальной педагогики за последние десятилетия:

- разработка программных документов;
- ориентация на белорусскую народную педагогику;
- связь с разнообразными науками, объектом изучения которых является своеобразие развития ребенка в пренатальный период.

Первые шаги в разработке программного обеспечения дисциплины были сделаны в «Праграме сямейнага выхавання дзяцей ранняга ўзросту» (для бацькоў) (Мінск, 1993). В этом документе, наряду с вопросами развития и воспитания детей от рождения до трех лет, раскрываются и некоторые аспекты пренатальной педагогики. Подчеркивается значение пренатального периода для дальнейшей социализации ребенка.

У плода формируется способность воспринимать вкус. Когда в околоплодную жидкость вводили сладкое вещество, то ребенок впитывал его значительно больше, нежели обычно, а если горькое, то показывал даже гримасу. В 20 недель формируется способность к движениям, ребенок начинает двигаться; с 5 месяцев ребенок слышит звуки, отличает голос матери и отца; в 7 месяцев отмечается способность ребенка воспринимать свет через стенки материнского живота.

В программе дается ряд рекомендаций будущим родителям. Прежде всего, подчеркивается, что родители должны желать ребенка, любить его всей душой, думать о нем, о тех качествах, которые хотят увидеть в нем. Будущей матери необходимо избавиться от вредных привычек, избегать стрессов, стараться быть в хорошем настроении. Полезно разговаривать с ребенком, успокаивать, подбадривать его. Отмечается роль музыки с этот период особенно лучших классических произведений Вивальди, Моцарта. Подчеркивается, что рок-музыка вызывает резкий протест.

В статье «Семья ждет ребенка» С. Куровская конкретизирует рекомендации, как будущему отцу, так и матери [1]. Супруг должен ничем не огорчать свою жену, больше радовать, помогать по хозяйству, гулять с ней на свежем воздухе. Будущей матери советуется больше употреблять витаминизированной пищи (овощи, фрукты, ягоды). Во второй половине беременности употреблять

пищу небольшими порциями. Умеренно трудиться, не переутомляться, не поднимать тяжести, не делать резких движений. Обязательным является крепкий сон, как залог хорошего настроения. Ограничивать пребывание за компьютером. Не вести малоподвижный образ жизни, больше двигаться. Рекомендуется прислушиваться к реакциям плода, менять положение тела, силу звуков в помещении. Автор акцентирует внимание, что будущие родители во время ожидания ребенка должны работать над собой, заниматься самовоспитанием, расширять свой кругозор, изучать опыт семейного воспитания.

Белорусская народная педагогика является важнейшим источником пренатальной педагогики. И. Крук – фольклорист, этнокультуролог выдвигает такой принцип, как «падобнае стварае падобнае, або правакуе яго» [2]. Этот принцип охватывает ряд рекомендаций как беременной женщине, так и всем членам семьи и даже тем людям, которым приходится с ней встречаться. Будущей матери даются разнообразные советы. Так, для предостережения ее самой при встрече с незнакомым человеком рекомендовалось засовывать большой палец правой руки за пояс и тихонько прошептать: «Я не одна, со мной другой». Для того чтобы положительно повлиять на жизнь плода и будущую жизнь ребенка, советовали не переступать через веревку, чтобы он не задушился пуповиной. Беременным не разрешалось спать в том месте, где попадал лунный свет, чтобы ребенок не стал лунатиком. Нельзя было ссориться ни с кем, чтобы ребенок не вырос плаксивым. Давались разные советы на легкие роды. Например, не разрешалось стоять или садиться на пороге, так как считалось, что ребенок мог родиться только путем кесарева сечения. О предстоящих родах рекомендовалось ничего не говорить чужим людям, ибо по народному поверью роды будут трудными, чем большее количество людей об этом узнают. Заботились о сохранении детородной функции в будущем: сразу после рождения ребенка в изголовье матери клали предмет, который выступал как оберег (чаще всего это был березовый веник).

Строго регламентировалось поведение мужа. Нельзя говорить во время беременности жены нецензурные слова, так как это может привести к трудным родам; нельзя разрушать гнезда ласточек, чтобы ребенок не родился мертвым.

Родственники, соседи также должны были придерживаться определенных правил поведения: не пугать беременную женщину, чтобы не начались преждевременные роды или чтобы ребенок не родился заикой.

В исследованиях И.И. Калачёвой раскрываются этнокультурные традиции белорусов в воспитании детей, в том числе и в пренатальный период их развития [3]. Белорусская народная педагогика утверждает, что в семье должно быть не меньше трех детей, иначе трудно воспитать из них хороших людей. «Адзін сын – не сын, два сыны – паўсыны, тры сыны – сын», «Адзін сын – смятаннік», «З адзіняка – будзе сабака».

Развитие пренатальной педагогики в Беларуси отмечается ее тесной связью с разнообразными науками: детской психологией, медициной, искусствоведением. Так, Н.Я. Кушнир раскрывает влияние социально-психологических факторов на состояние беременных женщин [4]. Это экология, т.е. влияние радиации (53,5%); материальные трудности (46%); жизненные условия (36%); социально-экономические и политические события в обществе (23%); трудности, связанные с работой и учебой (10,5%). Результаты, проведенного анкетирования показали, что большинство будущих родителей желали иметь ребенка (71%), их близкие восприняли это событие как радостное (73,5%). Вместе с тем, отмечен ряд тревожных фактов: психологически готовы к деторождению лишь (48%) опрошенных беременных женщин, родственники воспринимают это событие в некоторых случаях безразлично и даже негативно.

В Беларуси большое внимание уделяется семейному воспитанию. С 2007 года стал выпускаться специальный журнал «Счастливая семья». На его страницах медики призывают к осознанному отношению к деторождению. К примеру, Л. Ломсадзе раскрывает своеобразную периодизацию пренатального периода, показывает разнообразные новообразования и тем самым побуждает задуматься о вреде абортов [5]. В 2,5 недели у малыша бьется сердце; в 3 недели образуется собственная система кровообращения, и он может иметь свою группу крови; в 6 недель можно снять энцефалограмму мозга; в 8 недель, если положить ему на ладошку какой-нибудь предмет, то он схватит его и будет держать как новорожденный младенец, если же уколоть ему ручку, то он тотчас отдернет ее, он уже чувствует боль; в 11 недель уже можно снять отпечатки пальцев, ребенок двигает глазами, глотает. В 11 – 12 недель, когда делается наибольшее количество абортов, малыш уже реагирует на свет и звук, тепло и шум, он засыпает и просыпается вместе с матерью; в 18 недель ребенок реагирует уже на малейшее настроение матери.

А. Смагин – искусствовед Беларуси, базируясь на многолетних исследованих ученых НИИ традиционной народной медицины и музыкальной терапии Санкт-Петербурга, в частности доктора Рушеля Блаво, разработал ряд методических рекомендаций беременным женщинам [6]. Вот некоторые из них. В первые дни задержки менструации, полезно начинать прослушивать классическую музыку (произведения Вивальди, Моцарта). Это помогает снять волнение, приспособиться к новому ритму жизни. На стадии зародыша (первый триместр) рекомендуются регулярные вечерние прослушивания. Следует дать волю фантазии: представить, как быстро летит время, с нетерпением ждать рождения здорового малыша. По глубокому убеждению ученого, такие прослушивания формируют у будущих матерей осознанное отношение к материнству, глубокое убеждение, что беременность – это прекрасное долгожданное событие. Особое внимание следует уделить прослушиванию музыки на стадии плода, в конце 4 – начале 5 месяца беременности, когда у эмбриона появляется способность различать звуки. А. Смагин подчеркивает, что именно от акустической атмосферы зависит не только здоровье родившегося ребенка, но и его дальнейшие поведенческие реакции – спокойствие или беспокойство, активность или гиперактивность. По мере приближения родов рекомендуется прослушивать музыку утром, в середине дня и особенно перед сном. Это позволит приучить ребенка ещё до рождения вовремя засыпать. Кроме того, ученый советует, чтобы будущий ребенок слышал только добрые интонации человеческого голоса, тихие звуки живой природы. Рекомендует читать своему малышу сказки, в которых нет отрицательных или страшных персонажей.

На основе анализа исследований белорусских авторов выделим задачи пренатальной педагогики: формирование осознанного отношения у будущих родителей к отцовству и материнству; вооружение будущих родителей знаниями о роли пренатального периода для рождения физически и психически здорового ребенка; формирование потребности в самообразовании.

Таким образом, пренатальная педагогика находится в Беларуси в стадии становления. Тем не менее, эта наука по праву может занять первое место в системе педагогических наук.

Список использованных источников

1. Куровская, С. Семья ждет ребенка / С.Куровская // Планета семья, 2004. – №2. – С.7-14.
2. Крук, І. «Я не адна, са мной другі». Цяжарная жанчына і яе ўспрыманне ў культуры нашых продкаў/ І.Крук //Роднае слова, 1999. – №2. – С.199 – 206.
3. Калачова, І.І. Ад добрага кораня – добры парастак: Этнапедагагічныя традыцыі беларусаў у выхаванні дзяцей / І.І. Калачова. – Минск,1999.
4. Кушнир, Н. Птица рада весне, а мать – ребенку / Н. Кушнир //Пралеска, 1998. – №3. – С.47 – 49.
5. Ломсадзе, Л. Послушайте, ведь он живой! / Л.Ломсадзе //Счастливая семья, 2007. – №4. – С.36 – 39.
6. Смагин, А. Музыка и здоровье будущего ребенка / А.Смагин //Пралеска, 2005. – №3. – С.53 – 55.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В.В. Мартынова

Социальная педагогика получила развитие в республике в конце 80-х начале 90-х гг. XX века. БГПУ является центром развития социальной педагогики, во-первых, как образовательного комплекса, во-вторых, как научной и учебной дисциплины, в-третьих, как практической деятельности.

В настоящее время в республике для развития и становления социальной педагогики имеются все основания. Во-первых, это историко-педагогические основы. Это знания, опыт, накопленные в области педагогики на предыдущих этапах развития. Педагогическая наука и практика второй половины xx века искала пути совершенствования социальной среды, ее гуманизации и влияния на воспитание человека. В рамках советской педагогики в Беларуси складывалась и утверждалась своя школа идей гуманного отношения к ребенку, его социализации; школа исследования педагогических проблем взаимодействия человека и различных групп населения, общества. Такой школой являлась плеяда ученых и практиков под руководством доктора педагогических наук, профессора К.В. Гавриловец основой социальной педагогики явились также знания в области психологии личности, психологической культуры, отношений личности и среды, разрабатываемые под руководством доктора психологических наук, профессора Я.Л. Коломинского.

Во-вторых, в республике сложились социально-политические основы развития социальной педагогики – это поддержка общества и государства. В нашем социально-ориентированном государстве социальная педагогика стала неотъемлемой частью социальной политики. В Беларуси одной из первых на постсоветском пространстве ратифицирована конвенция ООН о правах ребенка (1989г.) и принят закон о правах ребенка (1993г.). В настоящее время в стране формируется национальная система защиты детства, реализуется более 30 законодательных актов, государственных программ, направленных на заботу и поддержку детей и их семей.

В-третьих, имеются научно-теоретические и практические основания развития социальной педагогики. Они выражаются в проведении и внедрении в практику широкого спектра научных исследований. Ежегодно ВНИК в рамках Президентской программы «Дети Беларуси» и по заданию Министерства образования выполняются десятки исследований. Быстрыми темпами развивается социально-педагогическая практика. В республике работает 145 социально-педагогических учреждений, в учреждения образования созданы социально-педагогические и психологические службы.

Перспективы развития социальной педагогики кроются в её исторических корнях, особенностях и закономерностях развития. в последние годы учеными России, Беларуси проведены исследования в этой области. результаты позволяют нам выделить основные периоды развития социальной педагогики в новейшее время.

Период научно-эмпирического развития социальной педагогики охватывает ориентировочно 1989-1993г.г. Ему предшествовал поиск путей решения социальных проблем общества педагогическими средствами в учреждениях образования и других социальных институтах, обобщение опыта, осмысление его с научных позиций.

Годы перестройки, затем распад СССР породили ряд проблем: в значительной мере деградировала семья как институт социализации, деятельность служб опеки и попечительства носила преимущественно репрессивный характер, воспитательный процесс нуждался в переосмыслении, появилась большая категория детей, которые особо нуждались в помощи и поддержке.

В конце 80-х гг. в рамках Всесоюзного ВНИК «Школа-микрорайон» параметры новой педагогической профессии «социальный педагог» отрабатывались в республике на базе Дрогичинской СШ №1 и Бобруйской СШ №16. На данном этапе развития в содержательном плане в социальной педагогике шел поиск наиболее общих фактов, закономерностей в науке и практике с целью их осмысления и изучения. Впервые обсуждение социально-педагогических проблем состоялась на международной научно-практической конференции в г. Бресте (1993 г.). Осуществлялся поиск взаимосвязей социальной педагогики с другими человековедческими науками и научными дисциплинами, обосновывались функциональные обязанности социальных педагогов.

В этот период был реализован ряд мероприятий: объединение усилий различных специалистов вокруг идеи развития социальной педагогики и открытие специальности «Социальная педагогика» в БГПУ и начало обучения специалистов в системе повы-

шения квалификации; открытие лаборатории по проблемам семьи и семейного воспитания в Национальном институте образования.

В целом главными задачами, решенными на первом этапе, стали развитие мотивации и утверждение в Беларуси новой профессии «социальный педагог» и установление научных и организационных связей с ВУЗами и организациями социально-педагогической сферы зарубежных стран.

Второй период – научно-теоретическое обоснование социальной педагогики (1993-2003 гг.). В развитии содержания социальной педагогики этапу присущи следующие характеристики:

- прогностическое исследование и формирование проблематики перспективных научно-исследовательских работ в социальной педагогике;
- появление рекомендаций по организации социально-педагогической деятельности, учебно-методических пособий для студентов высших учебных заведений;
- описание массового опыта социально-педагогической практики различных социальных институтов с учетом региональной специфики;
- исследование возможностей и путей применения зарубежного опыта социальной педагогики в условиях изменившейся Беларуси. Интенсивно развивались связи с учеными и специалистами социально-педагогической сферы Швеции, Германии, Дании.

Это был период интенсивного развития организационных форм в социальной педагогике: в 1996 году утверждена должность педагога социального учреждения образования и тарифно-квалификационная характеристика специалиста;

- формировалась система подготовки социальных педагогов. В БГПУ проведены Международные научно-практические конференции по проблемам профессиональной подготовки специалистов социально-педагогической сферы (1996, 1999, 2001 гг.);
- в республике учрежден журнал «Сацыяльна-педагагічная работа» (1997 г.);
- в БГПУ впервые разработаны государственные образовательные стандарты по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа» (1998 г.);
- принята Президентская программа «Дети Беларуси», в которой было намечено развитие основных научных исследований и направлений социально-педагогической деятельности (2002 г.);
  - впервые в республике проведен конкурс среди лучших педагогов «Социальный педагог года» (2003 г.) **.**

Третий период развития социальной педагогики – период профессионализации (условно начался с 2003г.)

Вступив в новый период развития, социальная педагогика приобретает новые черты. Накопленные научные знания и опыт социально-педагогической практики позволяют перейти на качественно иной уровень их взаимодействия.

Этот уровень характеризуется тем, что результаты теоретических исследований, в дальнейшем будут определять социально-педагогическую практику, направления, содержание, организацию и технологии практической социально-педагогической деятельности.

Вместе с тем мы видим, что именно социально-педагогическая практика более точно формирует «заказ» на научные исследования, определяет основные проблемы и направления. Примером тому служит заказ социально-педагогической практики по решению проблем воспитания и устройства детей-сирот. Коллективом кафедры социальной педагогики БГПУ исследована проблема создания и социально-педагогического сопровождения приемных семей. В настоящее время реализуется два экспериментальных проекта по созданию патронатного воспитания и постинтернатной адаптации детей-сирот.

Одной из характеристик наступившего периода развития социальной педагогики стал выход её знаний за пределы педагогических знаний. Она становится не только частью педагогической науки, обеспечивающей связь с повседневной социальной практикой, но и относительно самостоятельной межпредметной дисциплиной, изучающей пути гармонизации взаимодействия человека и общества.

За последние годы появились новые социально-педагогические учреждения – социально-педагогические центры и детские социальные приюты. Принято положение и в каждом учреждении образования создана социально-педагогическая и психологическая служба.

Будущее развитие социальной педагогики представляется в трех качественных состояниях: как области практической деятельности, как образовательного комплекса, как научной и учебной дисциплины.

Список использованных источников

1. Липский, И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособ./ И.А. Липский.– М.: ТЦСфера, 2004.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЦИМБАЛИСТОВ

Н.Е. Мицуль

В 1950 – 60-е гг. XX столетия происходит формирование профессиональной цимбальной школы, во главе которой стояли народный артист Беларуси, профессор И. Жинович, заслуженные артисты С. Новицкий, А. Остромецкий, Х. Шмелькин. По инициативе И. Жиновича в 1945 г. в Белгосконсерватории был открыт класс цимбал, вошедший в состав кафедры струнно-смычковых инструментов. В 1949 г. организована кафедра народных инструментов, где обучение проводилось по следующим специально-

стям: цимбалы, домра, балалайка, баян. Первыми студентами по классу цимбал были Я. Бобрович, Я. Кононович, Н. Шмелькин (выпуск 1952 г.), позже К. Бржезовская, Н. Лагун (1954), Т. Степанова (1959), Л. Масловская, Г. Чиркун, С. Кусова (1960), В. Буркович (1962), З. Настенко (1963). Для подготовки исполнителей и педагогов высокой квалификации на кафедре в 1964 г. открывается ассистентура-стажировка, первыми выпускниками которой стали А.Леончик (выпуск 1966 г.), Е. Гладков (1970), М. Беспамятных (1971). Таким образом, в республике определилась система профессионального обучения игре на цимбалах, включающая четыре последовательные ступени: школа, музыкальное училище, консерватория, ассистентура.

В 1956 г. в Минске создается специализированный детский дом с углубленным музыкальным и художественным обучением, где класс цимбал вел А. Остромецкий. На базе музыкальной школы сельхозартели им. Гастелло Минского района в 1957 г. открываются годичные подготовительные курсы цимбалистов под руководством З. Настенко [1]. Помимо специнструмента, учащиеся изучали теорию музыки, являлись участниками хорового коллектива, духового оркестра. Тесное взаимодействие между Белгосконсерваторией и подготовительными курсами позволяли выпускникам впоследствии стать участниками профессиональных коллективов, получить профессию педагога. Среди первых выпускников курсов – будущие артисты Государственного народного оркестра М. Филистович, Н. Собирайская, учителя ДМШ Л. Шахметова, С. Азаревич, Ю. Демидова, В. Лойко.

Развитие концертно-исполнительской практики, формирование профессиональной цимбальной школы выявили необходимость создания учебно-методической литературы. В 1948 г. было издано учебное пособие «Школа игры на белорусских цимбалах» И. Жиновича, и по сей день являющееся источником методического и репертуарного материала как для белорусских, так и для украинских, узбекских, китайских, вьетнамских цимбалистов.

Заметим, что, несмотря на усилия отдельных педагогов, к середине 1950-х гг. массовое обучение игре на цимбалах, которое позволило бы впоследствии сформировать национальные кадры профессиональных музыкантов, не получило широкого развития.

В целях дальнейшего развития цимбального искусства в конце 1950-х гг. со стороны государства были приняты соответствующие практические меры. Так, в приказе министра культуры БССР «О мерах по улучшению музыкального образования и воспитания молодежи» записано:

- обязать областные управления культуры организовать в каждой области по одному оркестру белорусских народных инструментов;
- Управлению по делам искусств, Белгосфилармонии оказать помощь в разработке конкретных предложений о составах цимбальных оркестров в каждой области, консультативную помощь в подборе кадров руководителей оркестров народных инструментов;
- директору консерватории А.В. Богатыреву и директору Минского музыкального училища А.И. Колонденку увеличить с 1957/58 учебного года прием учащихся по классу цимбал в консерваторию на пять человек, в музыкальное училище на шесть человек за счет набора на другие народные инструменты, обеспечить подготовку преподавательского состава для музыкальных училищ и школ республики;
- директорам музыкальных училищ ввести преподавание на цимбалах с 1957/58 учебного года;
- директору Белгосиздата предусмотреть в издательских планах на 1958–59 гг. выпуск брошюры Жиновича И.И. «Белорусский государственный оркестр народных инструментов» для массового читателя [2].

Таким образом, были приняты действенные меры к искусственному широкому распространению цимбал и цимбального искусства на всей территории республики (во всех регионах).

Неоценимый вклад в историю цимбального искусства внес Е. Гладков — народный артист Беларуси, профессор, президент Ассоциации белорусских цимбалистов. Высокий уровень исполнительской и педагогической квалификации нашел отражение в его научно-методических работах, направленных на систематизацию и совершенствование процесса обучения игре на цимбалах. Автором опубликованы более 20 учебно-методических пособий и репертуарных сборников, среди которых «Совершенствование приемов звукоизвлечения и артикуляции при игре на белорусских цимбалах» (1976), «Школа игры на цимбалах» (1983). Поднятые в работах вопросы составили основу принципиально новой, современной индивидуальной методики, направленной на неразрывное единство содержания музыки и особенностей технологии звукоизвлечения, наметили плодотворные перспективы в раскрытии ярких художественно-выразительных возможностей инструмента.

Е. Гладков воспитал целую плеяду талантливых музыкантов и педагогов, лауреатов всесоюзных, республиканских и международных конкурсов, среди которых Е. Анохина, Т. Елецкая, С. Загуменкина, Р. Подойницына, Л. Рыдлевская, А. Ткачева, Л. Чистилина, Т. Шумакова. Богатейший опыт, совершенное техническое мастерство, глубокое понимание специфики цимбального искусства настойчиво и последовательно передает виртуоз-цимбалист Е. Гладков молодому поколению, способствуя дальнейшему развитию цимбального исполнительства в Беларуси.

Большой вклад в развитие белорусской цимбальной школы внесла профессор Т. Сергеенко. Занятия в классе И. Жиновича, исполнительская деятельность в качестве солистки Белгосфилармонии в начале творческого пути содействовали неуклонному профессиональному росту, ориентировали на поиск методов совершенствования качества игры. Наработанный опыт подсказал, что дальнейшее развитие цимбального искусства неразрывно связано с формированием методики обучения игре на цимбалах. В своей педагогической деятельности Т. Сергиенко учит студентов психологически убедительной передаче образно-поэтического содержания музыки, вырабатывает у них безупречное техническое мастерство. Среди лучших студентов и выпускников Т. Сергиенко – лауреаты международных и республиканских конкурсов Н. Арутюнова (Ковалевская), В. Добрынина, Г. азовик, М. Леончик, О. Мишула, Л. Никольская, И. Сафончик.

Плодотворную работу по воспитанию высокопрофессиональных кадров в области цимбального исполнительского искусства проводит доцент Белорусской государственной академии музыки Р. Подойницына. Она является одной из первых цимбалисток, которые продолжили научные исследования вслед за И. Жиновичем в сфере изучения цимбал.

Продолжение лучших традиций цимбального исполнительства связано также с именем Т. Елецкой (Ченцовой), доцентом, лауреатом Всесоюзного конкурса артистов эстрады. Творчество Т. Елецкой характеризуется сценичностью, естественностью, неповторимо индивидуальным исполнительским стилем. Помимо оригинальных произведений белорусских авторов, сольный репертуар цимбалистки включает русскую и зарубежную классику, обработки песен и танцев народов мира. Т. Елецкая проводит активную концертную деятельность в Беларуси и за ее пределами: в Англии, Аргентине, Бразилии, Венгрии, Германии, Исландии, Мексике, Финляндии, Чехии, Швейцарии. Свой опыт работы на эстраде, мастерское владение инструментом Т. Елецкая успешно реализует в педагогической деятельности, воспитывая молодых исполнителей на цимбалах.

Итак, белорусская цимбальная исполнительская школа сформировалась под влиянием многих субъективных и объективных факторов. Появление талантливых исполнителей и педагогов И. Жиновича, А. Остромецкого, С. Новицкого, Х. Шмелькина, В. Бурковича, Е. Гладкова, Т. Сергеенко, обладающих виртуозным мастерством и создавших условия к дальнейшему усложнению и совершенствованию приемов игры, формированию методики обучения игре на цимбалах, сыграло роль субъективного фактора в развитии цимбального искусства. Общественно-политическая ситуация, повлекшая за собой положительные социокультурные явления, целенаправленная государственная политика, способствующая развитию национальной культуры, позволили сформировать стройную, последовательную систему образования музыкантов-цимбалистов.

Список использованных источников

1. Насценка, З.Н. Цымбалістам патрэбна дапамога / З.Н. Насценка // ЛіМ.– 1958.– 23ліп.– С.3.
2. Приказ министра культуры Г.Киселева от 20. 09. 57 г.– Фонд. 974. – Оп. 1, ед. хр. 100.

О СООТНОШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.А. Опимах, А.А. Соколов

Становление вузовского преподавателя как мастера, профессионала и субъекта продуктивной деятельности есть процесс приближения к идеалам культуры. В этом случае содержание образования становится отражением культуры определенной эпохи. Поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития общества, составляют одну из актуальных задач современной педагогики. Ее решение связывается, в первую очередь, с обращением к фундаментальным истокам образования, рассмотрения его как части культуры, культуротворческого процесса (принцип культуросообразности).

Анализ современных тенденций и проблем высшего образования показал, что и отечественная и зарубежная высшая школа уделяет особое внимание воспитательной стороне содержания образования. Высокие требования предъявляются не только к профессиональной выучке специалиста, но и к его духовно-нравственному облику, отношению к коллегам, обществу и окружающей среде. В настоящее время высшее образование не видит альтернативы процессу гуманизации подготовки специалистов высшей квалификации. С позиций культурологического подхода сегодня особая роль принадлежит философскому и методологическому осмыслению педагогической теории и практики, становится приоритетным целостный метод исследования и проектирования образовательных систем.

Культурологический подход в педагогике высшей школы актуализирует ситуацию, в соответствии с которой культура, выступая основным источником содержания образования, рассматривается как определенная целостность, система, развивающаяся по своим, особым законам.

Мы можем рассматривать понятие культуры, применяемое к изучению педагогической действительности, не только в качестве источника профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя и содержания образования, но и как метода их исследования и проектирования.

Профессионально-педагогическая культура как системное образование, представляет собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил Личности, направленных на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности.

В общей и профессионально-педагогической культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный, мировоззренческий, нравственно-этический потенциал преподавателя высшей школы.

Методология системного анализа дает возможность рассмотреть феномен профессиональной культуры не только с точки зрения ее структурных компонентов, но и со стороны функциональных связей и отношений.

Основные обобщения относительно культурологического подхода сводятся к следующему:

- взгляд на образование как на феномен культуры;
- цель высшего образования – интеллигент, профессионал, человек высокой культуры;
- культуросообразность становится важнейшим условием развития образования, личности преподавателя и средством реализации идеи гуманизации.

Высшей школе нужны профессионалы, педагоги-мастера. Но как стать настоящим педагогом-профессионалом, педагогом-творцом, педагогом-мастером, тем, кто сегодня преподает в школе, колледже, вузе? Ведь согласно данным недавно проведенных специальных исследований лишь 10-12 процентов из них действительно отвечают этим требованиям.

Итак, феномен мастерства – в чем он?

Мастерство в любой человеческой деятельности начинается с освоения ремесла и развивается по мере накопления опыта и навыков. Здесь уместно вспомнить поговорку: «Навык мастера ставит» (первое значение). Мастерство, достигшее акме (от гр. Akme – высшая степень чего-либо, цветущая сила) и раскрывающее сущностные основы человеческой культуры, становится искусством, своеобразным эталоном, качественным ориентиром, к которому надо стремиться, овладевая знаниями, умениями и навыками (второе значение). При этом важно осознавать, что в нынешних условиях в силу ряда известных причин значительно усилилась мотивация знать больше, уметь делать лучше, качественнее. Об этом хорошо сказано у Сомерсета Моэма: «Что отличает любителя от профессионала, так это то, что последний может продвигаться вперед». Хочется добавить: и вверх, к достижению высокого искусства в своем деле. Следовательно, мастерство необходимо всем членам общества, людям всех профессий и специальностей.

В психолого-педагогической литературе педагогическое мастерство рассматривается, с одной стороны, как выражение повышенного уровня всех качеств, которыми должен обладать педагог; с другой стороны – как совокупность свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности; и наконец, с третьей – как следствие повышенного уровня некоторых сугубо педагогических характеристик.

Интересна, на наш взгляд, и по-прежнему весьма актуальна и востребована трактовка данного понятия, предложенная И.А. Зязюном: «Педагогическое мастерство – это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей, потребности в социально значимой деятельности».

Мы рассматриваем педагогическое мастерство как комплекс профессиональных свойств личности, обеспечивающих высокий уровень творчества и искусное владение потенциалом своего предмета, курса, дисциплины в целях качественного обучения и воспитания. Далее отметим следующее. Так как педагогическое мастерство развивается и реализуется в профессиональной деятельности педагога, оно, вполне понятно, выступает частным вариантом более широкого понятия – профессионального мастерства. Специфика же педагогического мастерства проявляется в умении свободно и доходчиво оперировать учебным материалом, аргументировать и видеть связи в сложной структуре доказательств, импровизировать и включать в область передаваемых знаний средства художественно-эмоционального воздействия на обучаемых, самостоятельно мыслить и нацеливать их на самосовершенствование, рефлексию. Более того, уникальность педагогического мастерства обусловлена еще и тем важным обстоятельством, что оно как бы «заглядывает» в будущее, проецируя мастерство обучаемых в будущем. Ибо только мастер может взрастить мастера.

Важно отметить, что феномен педагогического мастерства тесно взаимосвязан с категориями «идеал учителя», «творчество», «качество образования».

Наращивание потенциала педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры зависит от многих факторов. Среди них можно назвать следующие: анализ профессиональной деятельности; уровень педагогических способностей и их структура (гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный); стиль педагогического общения; управление эмоциональным состоянием и т.д.

Вполне понятно, что эти качества не даются от рождения либо в виде приложения к диплому, а являются результатом длительной работы над собой, т.е. саморазвития.

Следовательно, саморазвитие как сознательная практическая деятельность, направленная на максимальную реализацию себя как личности и профессионала, выступает едва ли не решающим условием педагогического мастерства преподавателя.

Суммируя вышеизложенное относительно педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, можно выйти на модель личности педагога XXI века. Она включает следующие компоненты (по И.И. Казимирской):

1. гносеологический потенциал (теория познания, способность познавать);
2. аксиологический потенциал (учение о ценностях, образование как ценность);
3. творческий потенциал (деятельность, порождающая качественное и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической значимостью);
4. коммуникативный потенциал (искусство межличностного общения);
5. эстетический потенциал (мораль, нравственность).

Так кто же он, педагог-мастер? Над поиском ответа на этот весьма непростой вопрос задумывался еще великий немецкий поэт, ученый и мыслитель И.В. Гете: «... оригинальны не потому, что они (учителя, преподаватели – авторы) преподносят нам что-то новое, а потому, что они умеют говорить о вещах так, как будто это никогда не было сказано раньше».

Да, не только поэтам, но и нам, педагогам, небезразлично, «как наше слово отзовется». Вероятно, в этом и есть суть, глубинный смысл педагогического мастерства, путь к которому подчас тернист и долог. Вот цель, для достижения которой нам, педагогам, предстоит еще много поработать.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ БЕЛОРУССКОГО ОБЩЕСТВА

Н.В. Павлова, Г.И. Степанов

Проведение социально-экономических преобразований, осуществляемых сегодня в Беларуси, невозможно без качественных изменений в сознании людей, в том числе молодежи, овладения ею основами социально-гуманитарного знания. Особое положение в составе молодежи как социальной группы занимает студенчество. Занимаясь образовательно-интеллектуальной деятельностью, которая выражается в систематическом накоплении, усвоении научных знаний и овладении навыками той или иной информации, студенчество можно охарактеризовать как самостоятельную группу, являющуюся неотъемлемой частью молодежи, обладающую большим ресурсом адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям.

В процессе обучения в вузе студент должен всесторонне осваивать профессиональные, общекультурные, идеологические знания и тем самым формироваться как профессионально развитая и целостно творческая личность.

Принятие в 2008г. типовых учебных программ нового поколения, соответствующих требованиям образовательного стандарта для первой ступени высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин, дает возможность начать реализацию обеспечения в равной мере профессиональной, общекультурной и личностной подготовки будущих специалистов. Современный студент должен быть подготовлен не только как специалист, но и как организатор и будущий руководитель соответствующего коллектива, административный работник, общественный и политический деятель. Выпускник вуза обязан приобрести знания и навыки, необходимые ему, с одной стороны, для решения общенаучных, методологических и через них социальных задач, а с другой – получить достаточную для современного человека гражданскую подготовку с тем, чтобы грамотно и компетентно ориентироваться во всех сферах государственной и общественной жизни, делать научно обоснованные выводы и давать аргументированные объективные оценки происходящего для последующего принятия нужных решений.

Введение в действие с 1 сентября 2008г новых типовых учебных программ во всех высших учебных заведениях Беларуси позволило в значительной мере поднять статус социально-гуманитарных дисциплин в системе высшей школы, повысить их роль как инструмента познания социальных процессов. Вместе с тем, успешное овладение студентами необходимым объемом социально-гуманитарных знаний требует повышения уровня и качества преподавания социально-гуманитарных наук. Социологические исследования последних лет, проводимые в ряде высших учебных заведений Республики Беларусь, свидетельствуют о том, что состояние преподавания предметов социально-гуманитарного цикла, их роль и значение в подготовке квалифицированных специалистов по-разному оценивается студенчеством. Например, результаты социологического опроса студентов старших курсов БГПУ, проведенного в 2008г., показали, что 63% респондентов считает, что социально-гуманитарные науки помогают разобраться в окружающей действительности, в самом себе и других людях; 54 % – обогащают политическую, нравственную и эстетическую культуру; 53 % – способствуют развитию самостоятельного мышления и формированию мировоззрения; 38 % – облегчают изучение естественных и специальных наук, усвоение их методологии.

Полученная в результате исследования информация, во многом совпадающая с данными исследователей, проводивших опросы студентов в ряде других вузов республики, говорит о необходимости совершенствования методологии и методики преподавания социально-гуманитарных наук. В настоящее время в высшей школе в большинстве случаев преобладает тенденция к передаче студентам только общих социально-гуманитарных знаний, не учитывая профиль вуза, профессиональную специализацию студентов. Отдельные кафедры социально-гуманитарных наук ориентируются на решение этой проблемы путем учета специфики факультета как при чтении основного лекционного курса, так и при чтении спецкурсов.

Одним их недостатков преподавания социально-гуманитарных дисциплин является разрыв между теорией и практикой. Получая значительный объем теоретических знаний, многие студенты не обладают достаточными навыками и умениями их использования в реальной жизненной ситуации. Одной из функций традиционного обучения (лекции, семинарские, практические занятия) является подготовка молодого человека к вступлению в самостоятельную жизнь на основе передачи опыта старшего поколения младшему. Информационно-экстенсивная модель, хотя и дает большой объем знаний, но не способствует развитию у студентов самостоятельного теоретического мышления, ведет к некритическому, догматическому восприятию материала, что в корне противоречит гуманизации учебного процесса. Традиционные методы обучения уже не отвечают ни потребностям обучаемых, ни требованиям, предъявляемым к выпускникам со стороны общества.

Изменение технологий обучения должно быть направлено на переориентацию работы преподавателей социально-гуманитарных наук от информационной к организационной – по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов.

В этой связи важным направлением работы кафедр социально-гуманитарных наук становится использование в образовательном процессе как активных форм и методов обучения: дискуссий, «круглых столов», тестирования, деловых игр, лекций, консультаций и др., максимально вовлекающих студентов в аналитическую деятельность, связывающих теорию и социальную практику, так и современных информационных технологий.

Одной из приоритетных задач кафедр социально-гуманитарных наук является привлечение лучших студентов к научно-исследовательской работе. Использование такой формы работы, как подготовка докладов и рефератов, позволяет выявить научные интересы по актуальным экономическим, социально-политическим проблемам современности, проверить умение студента логически осмыслить избранную тему и сделать обоснованные выводы, научить анализировать различные точки зрения, выска-

зываемые в дискуссиях, публикациях по изучаемой проблеме, проверить умение студента доказательно и эмоционально убеждать слушателей.

Использование в учебном процессе и во внеучебное время современных педагогических технологий, разработанных форм и методов работы со студентами способствует развитию индивидуальных способностей личности: выработке самостоятельного мышления и аналитических навыков и умений, адаптации к быстроменяющимся условиям переходного общества, ответственности за собственные решения, умения работать с риском. Это дает возможность творческого подхода к решению профессиональных задач, стимулирует их интерес к общественно-политическим проблемам, содействует формированию рационального сознания и гражданской культуры, характерных для цивилизованного общества.

Реформирование преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла предполагает, в первую очередь, пересмотр содержания существующих учебников и учебных пособий. Во многих из них освещаются в основном глобальные проблемы мира, природы, общества, культуры, вне человеческого видения, человеческого измерения. Человек рассматривается лишь как продукт общественной среды, как средство или фактор общественного развития. Такое положение дел диктует необходимость изменения содержания и целевых ориентаций как учебной литературы, так и самого преподавания социально-гуманитарных наук в сторону переориентации их на актуализацию проблем личности

Эти и многие другие проблемы негативно сказываются на состоянии преподавания социально-гуманитарных наук в высших учебных заведениях, уровне подготовки молодых специалистов, способных к творческой профессиональной деятельности.

Из выше указанного можно сделать выводы:

1. Переход к постиндустриальному обществу требует разработки новой модели и концепции высшего социально-гуманитарного образования с учетом сохранения как национальных корней и традиций, лежащих в основе славянской культуры, так и использования лучшего зарубежного опыта, фундаментальных общечеловеческих ценностей. Ядром такой концепции должен стать принцип формирования высокообразованной, духовно развитой, нравственной личности, учитывающей потребности социума, и индивидуальные, творческие способности и интересы, специфические особенности, присущие отдельному человеку.

2. Содержание, целевые установки преподавания социально-гуманитарных дисциплин необходимо изменить в сторону переориентации их на актуализацию и совершенствование проблем личности, форм и методов обучения. Повышение эффективности образования и качества преподавания социально-гуманитарных наук заключается в научно-обоснованной интеграции современных информационно-педагогических и традиционных технологий обучения, а также в создании условий для реализации творческого потенциала студенческой молодежи.

4. Успешное решение задач реформирования системы высшего образования в Беларуси в значительной степени зависит от уровня профессиональных качеств самих преподавателей, в том числе и преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, повышения их социального статуса, создания надлежащих условий со стороны государства и общества для более эффективного использования их творческого и интеллектуального потенциала.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

Д.А. Пацыкайлик, В.Б. Кадацкий

В современной литературе, посвященной вопросам преподавания в науках о Земле, стал чаще отмечаться следующий рефрен: для повышения интереса к географическим знаниям необходимо уделять внимание не столько соответствующим проблемам, гипотезам и теориям, сколько усиливать мультимедийный показ природных особенностей различных регионов, их выдающихся феноменов, сохранившихся старинных строений, храмов и парков, различных экзотических «новоделов» и т.д. Благодаря этому, в таком же направлении начинает дрейфовать и подача отчетных полевых студенческих материалов, сопровождаемая нарастающим доминированием прекрасных цветных снимков. Более того, проскальзывают настоятельные советы о том, что полевые географические практики резонно заменять просмотром замечательных телевизионных сюжетов по круглосуточным программам «Discovery», «National Geografic» и др.

Несомненно, большинство людей как в стране, так и в мире отождествляют путешествия (зачастую виртуальные) и личное знакомство с новыми местами, а также сенсационные журналистские подачи информации о «горячих» природных событиях как основную и центральную задачу современной географии. Относясь с пониманием к проявлению подобных интересов авторы считают, что специалист с педагогическим образованием обязан иметь научное представление об основных географических идеях и подходах, представлять роль природной среды в жизни современной общества, следить за решением проблем рационального природопользования. Что же касается студентов факультета естествознания, то им важно осознавать основы функционирования биосферы (географической оболочки), включая социосферу, и особенности ее территориальной дифференциации.

Как известно, любая научная дисциплина имеет свою историю и ее важно уточнять, так как науковедение давно установило, что нет лучшего способа раскрыть содержание какой-либо науки, ее современное состояние и проблемы, а так же и ближайшие перспективы, чем рассматривать ее исторически, в развитии. Здесь уместно одно замечание. Приступая к анализу истории изучения природной среды в Беларуси надо иметь в виду, что в стране никогда не было самостоятельного географического научного подразделения. В бывшем Союзе Республика Беларусь была единственной, не имеющей собственного географического Института, хотя для национальных Академий Наук, в соответствии с уставом, изучение своей природы (также как истории, языка и

культуры) являлось приоритетным. С точки зрения управляющих звеньев, включая научный географический штаб в виде Союзного академического Института географии, территория Беларуси – «северо-западный край» – не представляла особого научного интереса в природном отношении. Однако с позиции существовавшей в то время в мире «холодной войны», нашей территории отводилось важное стратегическое значение: это и передовой форпост на западе, и удобный плацарм, и дисциплинированное пополнение воинского контингента. Эти обстоятельства и предопределили размещение здесь самого мощного военного округа. Другими словами, территории Беларуси отводилась «почетная» роль будущей арены сражений, каковой она неоднократно становилась на протяжении веков. Однако ход истории привел к тому, что в настоящее время молодое государство – Республика Беларусь – последовательно упрочивает свой суверенитет и в будущем, несомненно, все с большим вниманием будет обращаться к комплексному изучению своей географической среды, поскольку в этой сфере существуют проблемы.

Как известно, территория страны с Севера на ЮГ имеет протяженность всего 560 км. Однако в ее пределах четко выражена зональная природная специфика, которая представлена разнообразнейшими ландшафтами Поозерья, возвышенными районами центральной Белорусской гряды, обширными равнинами Предполесья и замечательным своеобразием Полесской древнеаллювиальной низменности. Параллельно, на поверхности Беларуси в широтном направлении последовательно и классически представлены конечно-моренные отложения трех последних ледниковых эпох антропогенового периода. Все это в сумме, для такой компактной территории, являет собой замечательный памятник природы даже в мировом масштабе.

Анализируя прошлое видим, что спорадические географические исследования в Беларуси велись либо естествоиспытателями соседних регионов, либо попутно представителями других специальностей (в основном геологами и военными топографами). Только в двадцатые годы минувшего века была опубликована первая «Геаграфія Беларусі» [1], заложившая комплексное географическое изучение «краявідаў бацькаўшчыны». В результате появилась научная основа для формирования национальной географической школы. Однако после опустошительного предвоенного репрессирования научной элиты, включая автора вышеназванного учебника, развитие географических дисциплин в стране задержалось на долгие годы. В послевоенное время физико-географические исследования выполнялись немногочисленными географами преподавателями ВУЗ-ов, прежде всего сотрудников БГУ. Понятно, что эти работы осуществлялись в свободное время от напряженной педагогической деятельности.

К настоящему времени, несмотря на общий высокий уровень изученности географических дисциплин, ряд аспектов требует дополнительных фундаментальных исследований. Кратко рассмотрим состояние некоторых географических знаний, которые актуальны в настоящее время. Во-первых, должна быть упорядочена и приведена в удобную систему номенклатура природных объектов на карте страны. Такие знания даются уже в школе и грамотный человек должен уметь понимать, оценивать и применять их в мире современной культуры. Если открыть прекрасную книгу [2] и просмотреть раздел «реки и озера», то открывается следующая ситуация. Озер с названием «Белое» в ней помещено три десятка, с названием «Черное» – полтора десятка, столько же с именем «Долгое», несколько «Глубоких», около десятка небольших рек и ручьев с названием «Черница» и т.д. В реальной действительности таких повторов значительно больше. Далее: по устному сообщению последнего и здравствующего президента Географического Общества Беларуси (ныне эта должность именуется – председатель ГО) в стране несколько высотных отметок свыше 300 м продолжают оставаться безымянными. Для топонимики нашей равнинной страны, имеющей среднюю высотную отметку в 159 м и развитую гидрографическую сеть, упомянутые казусы являются явным упущением. Конечно, можно указывать дублирующее название географического объекта с дополнительной привязкой к административному району или ближайшему населенному пункту. Однако именно такое усложнение и доказывает существующее несовершенство географической номенклатуры.

Второй важный аспект географических знаний связан с практической недооценкой проведения упреждающих крупномасштабных ландшафтных съемок. Как оказывается, они необходимы при любых региональных мероприятиях по улучшению хозяйственного использования земель. Так многим известна ситуация с результатами осушительной мелиорации, осуществленной, главным образом, в 60-80-е годы прошлого столетия и приведшей, помимо громадного экономического и социального эффекта, к безвозвратной или значительной сработке верхнего плодородного слоя в ряде мест. Кроме того, многие мелиорированные участки, длительное время не получавшие должного профилактического ухода, также со временем выпали из хозяйственного использования. В настоящее время инициируемая Главой Государства научная программа по возрождению заброшенных мелиорированных земель Полесья позволит вернуть в сельскохозяйственное производство их основную часть, хотя многое безвозвратно утрачено. Конечно, ныне анализируя результаты тотального осушения громадных массивов земель легко говорить о допущенных промахах. Но главное, необходимо нацеливать выпускника факультета естествознания на то, что в процессе хозяйственного развития общества его противостояния с окружающей средой будет принимать все новые формы и более острые проявления, их надо предвидеть, оценивать и к ним надо быть готовым.

В этой связи коснемся проблемы, связанной с состояния климата, характеризующейся повсеместным нарастанием различных «природных сюрпризов и аномалий». В частности, она отчетливо проявилась в г. Минске в июле 2009 г. Ряд исследователей считает активизацию этих событий результатом начавшегося глобального антропогенного потепления. Напротив, существуют альтернативная точка зрения, трактующая эту проблему, исходя из анализа изменения функционирования биосферы под воздействием антропогенного фактора. Кстати, она впервые была обоснована более 20 лет назад, задолго до современных дискуссий по проблеме [3]. Суть ее сводится к тому, что атмосфера весьма динамичная и, одновременно, сбалансированная система, которая обеспечивает четкую сезонную и суточную смену температуры и влажности воздуха. В этой связи, даже локальные антропогенные температурные изменения в ее отдельных частях, способны посредством положительной обратной связи усиливать и одновременно дестабилизировать ее функционирование. Поскольку в обозримом будущем никаких кардинальных изменений в характере взаимоотношения «общества – природа» не просматривается, то и антропогенное воздействие на природные процессы будут усиливаться. В этой связи с неизбежностью будет наблюдаться ответное нарастание нежелательных для цивилизации природных

реакций, которые будут происходить все чаще, а их амплитуды будут усиливаться [4]. Последние годы повсеместно подтверждают этот вывод и выпускники факультета естествознания должны владеть опережающими знаниями в вопросах глобального и регионального природопользования.

Список использованных источников

1. Смоліч А. Географія Беларусі / А.Смолич. – Минск, Беларусь, 1993.
2. Природа Белоруссии. Популярная энциклопедия. – Минск, 1986.
3. Кадацкий В.Б. Климат как продукт биосферы. – Минск, 1986.
4. Кадацкий В.Б. Биосфера как система / В.Б. Кадацкий. – Минск, 1997.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В 90-е гг. XX ВЕКА

Л.Л. Подольная

Сельская школа является наиболее массовым типом общеобразовательного учреждения Республики Беларусь, одним из важнейших факторов социокультурного и экономического развития села. Именно в ней закладываются условия возрождения белорусской деревни и психология хозяина земли.

Сельская школа – собирательное понятие. Она представляет собой совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и решающих задачу базового общего среднего образования и сельскохозяйственной подготовки школьников [1].

Судьба сельской школы напрямую связана с судьбой деревни. По переписи 1989 года средний возраст сельских жителей значительно возрос, более половины из них составляли пенсионеры. Стремление к централизации и объединению хозяйств привели к упадку сельской школы. Так, к концу 80-х годов в Минской области были закрыты 737 начальных и базовых школ. За это время контингент сельских школьников уменьшился на 87 тысяч или на 50%. Резко возросли затраты на одного учащегося на селе. При этом снижалось качество обучения, так как один учитель обучал одновременно учащихся двух-трёх классов [2].

К началу 90-х годов наметилась тенденция снижения темпов строительства школ. Более 27% общего числа школ требовался капитальный ремонт, ряд школ находились в аварийном состоянии и не могли быть задействованы в учебном процессе. Недостаток школьных зданий обусловил рост численности школ, работающих в 2-3 смены.

В условиях модернизации системы образования Республики Беларусь сельские школьники обрели возможность получения наравне с городскими личностно-ориентированного образования. Однако существующие подходы к реформированию общеобразовательной школы не всегда могли быть применены в сельских районах. Наиболее выраженными особенностями сельской школы являются:

Во-первых, малая наполняемость классов. Это дает учащимся возможность лучше узнать друг друга, получить индивидуальную помощь от учителя, иметь много оценок по каждому предмету. Учитель изучает и прослеживает развитие каждого учащегося, учитывает его интересы, оказывает помощь каждому ученику, проверяет качество знаний по всем изучаемым темам. Расхождения в наполняемости классов (1-3 в одних, 15-20 в других) приводят к неравным возможностям классных коллективов в конкурсах и межклассных соревнованиях, а отсутствие параллельных классов лишает учащихся и учителей возможности сравнивать свои результаты с результатами соучеников и коллег.

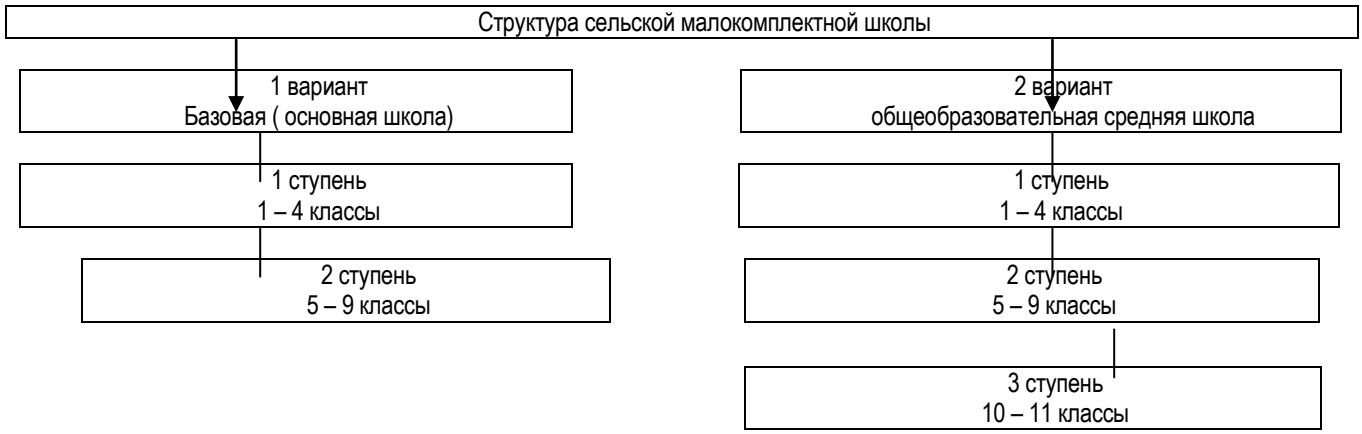
Во-вторых, для сельской школы, в особенности в составе классных коллективов, характерны: преобладание в классе мальчиков или девочек, в одном классе обучаются как обычные дети, так и дети с особенностями развития. Это создаёт дополнительные трудности в общении.

В-третьих, сельскому учителю приходится быть многопредметником, т.е., преподавать несколько предметов одного цикла или разных циклов, по специальности и не по специальности, вести один предмет в нескольких школах. Это требует затрат сил и времени, вследствие чего у учащихся уменьшается возможность получить полноценное образование, так как некоторые предметы ведут не специалисты.

В-четвёртых, родители сельских школьников, как правило, принадлежат к одному производственному коллективу, а это означает специфичные производственные, общественные и родственные отношения, повышенная трудовая занятость в сельском хозяйстве, на работе и дома, преобладание людей с невысоким образовательным уровнем. Повышенная трудовая занятость родителей ведёт к повышенной загруженности учащихся, что сокращает время на их учебную деятельность и родительский контроль. Преобладание родителей с невысоким образовательным уровнем ограничивает родительскую помощь при самоподготовке учащихся и делает необходимой профилактическую работу с неблагополучными семьями, среди которых немало многодетных.

Эти и другие особенности белорусской сельской школы послужили основанием для создания государственной комплексно-целевой программы «Сельская школа» (1998). Данный документ имел большое значение в определении стратегических путей развития сельской школы.

В зависимости от наличия в школе образовательных ступеней структура была представлена следующим образом:



В Положении об общеобразовательной средней школе сформулированы основные цели сельской малокомплектной школы: формирование общей культуры личности учащихся на основе усвоения обязательного минимума содержания ученых программ, их адаптация в жизни общества, создание основы для осознанного выбора и последующего усвоения профессиональных образовательных программ, воспитание национального самосознания и гражданственности.

Условия функционирования данной модели сельской школы обусловили специфические цели и задачи: создание оптимальных условий для обучения и воспитания сельских школьников в малокоплектном образовательном учреждении; обеспечение эффективного личностноориентированного развивающего учебно-воспитательного процесса, в том числе профильной дифференциации; удовлетворение личностных потребностей и профессиональных намерений детей и подростков населённого пункта, их родителей, а также общественности села; формирование личности ученика, существенными характеристиками которой являются убеждённость в необходимости вести трудовой образ жизни, активное отношение к окружающему миру; формирование способности при необходимости адаптироваться к условиям «большого» коллектива (для детей из отдаленных и малокомплектных сел).

Большое внимание в 90-е годы было уделено сельскому социально-педагогическому комплексу, который функционирует в системе «детский сад-школа – внешкольное учреждение – государственные учреждения, организации». В его состав могут входить также музыкальная школа, центр эстетического воспитания, сельская библиотека, сельский дом культуры.

Сельский социально-педагогический комплекс работает по индивидуальному учебному плану и его содержание отражает специфику работы сельской школы:

- ориентация учебно-воспитательного процесса школы на сельский уклад жизнедеятельности личности в условиях национальной региональной этно культуры;
- профессиональная ориентация на освоение учащихся сельскохозяйственных профессий, в том числе на освоение отдельных народных промыслов и ремёсел;
- культурно-эстетическая направленность в развитии личности учащихся с учётом национально-исторических традиций [3; 4].

Базовым структурным звеном непрерывной системы довузовского образования должна была стать сельская (профильная) агрошкола. Отличительными чертами данной модели школы являются следующие: приём в первый класс и последующие до VIII класса осуществляется независимо от места проживания обучающихся по желанию родителей; тесная связь с учебными заведениями региона соответствующего профиля, с заинтересованными в специалистах подразделениями колхозов, совхозов, опытных хозяйств; корректировка учебного плана агрошколы с учётом возможностей и др.

Индивидуальный учебный план агрошколы включает два компонента: государственный (цикл базовых предметов и цикл предметов сельскохозяйственного профиля) и школьный (специальные курсы по выбору), вводимые с 1-го по 9-е классы в целях общего развития, выявления интересов и склонностей, а на III ступени – в целях допрофессиональной подготовки старшеклассников.

Таким образом, необходимо отметить, что попытки создания условий для полноценного развития сельских детей в 90-е годы обусловили появление различных моделей образовательных учреждений. Наиболее типичными являются: малокомплектная школа, школа-комплекс, агрошкола.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Выпускник сельской школы: образ человека культуры и хозяина земли/ Е.В.Бондаревская // Праблемы выхавання. – 1999. -№4. – С.6 –13.

2. Бондаренко, Н.Д. Педагогические рубежи сельской школы/ Н.Д.Бондаренко // Веснік адукацыі. – 2006. – №4. – с. 41 – 49.

3. Гурьянова, М.П. Сельская школа и социальная педагогика / М.П. Гурьянова. – Минск, 2000.

4. Пути обеспечения вариативности обучения в сельских образовательных учреждениях: науч.-практ. материалы. – Минск, 2000.

ДИАЛЕКТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Е.С. Полякова

Проблема законов и закономерностей в педагогической науке признается исследователями одной из наиболее фундаментальных, однако, в последние годы обращение к ней стало эпизодическим явлением.

Рассматривая педагогические законы, следует подчеркнуть, что теоретические положения, отраженные в них, не могут быть универсально приложимы к любым локальным явлениям педагогической действительности, а лишь позволяют говорить о некоторых доминирующих тенденциях. Это методологическое ограничение вряд ли когда-нибудь будет преодолено. Отсюда вытекает неизбежный вывод, что в педагогической действительности существуют только законы-тенденции. Устойчивость связей в закономерностях педагогического процесса приобретает характер повторяемости при определенных условиях, некоторой регулярности, которая является только статистически достоверной.

В гуманитарной сфере, весьма сложной и неоднозначной, закон смягчается до закономерности. Закон и закономерность, как философские категории, во многом сходны по своим признакам. По виду и сущности связей, проявляющихся в законах, они могут быть законами функционирования и законами развития. При этом законы функционирования отражают внутренние, необходимые связи, существующие между взаимодействующими в универсуме предметами, явлениями, процессами, системами, а законы развития (существующие параллельно и в единстве с законами функционирования, что отмечал еще Г.В.Ф. Гегель) отражают сущность внутренних взаимодействий, отражающих самоизменение через разрешение противоречий [2].

В понятии *закономерность* отражен, прежде всего, такой тип связи, который характеризует «развивающиеся системы, особенно в период их становления» [3, с. 13]. Именно через подобный тип связей проявляется общая, *доминирующая тенденция* какого-либо процесса в социально-гуманитарной сфере. Тенденция при этом проявляет себя как сложившееся совокупное действие различных сторон рассматриваемого процесса. Употребление понятия закономерность позволительно тогда, когда подчеркивается, что в основе исследуемых процессов лежат объективные связи, что эмпирические данные не являются хаотичным, случайным скоплением фактов и явлений, а могут быть теоретически интерпретированы как взаимодействующие между собой, находящиеся друг с другом в определенных взаимоотношениях. Обнаруживающаяся в этих взаимодействиях определенная упорядоченность и устойчивость связей определяется как закономерность и конкретизирует представление о социально-гуманитарной специфике этих связей. О закономерности говорит только та повторяемость, которая носит не случайный, а необходимый характер. Повторяющееся в закономерности выступает в виде инварианта, сохраняющегося в определенных условиях.

Значительный интерес вызывает проблема диалектического соотношения закономерностей функционирования и развития в педагогической науке. В.Г. Виноградов и С.И. Гончарук отмечают, что «различие законов функционирования и развития зависит от иерархии систем. Каждый закон по отношению к более общей системе, в которую его сфера действия входит в качестве подсистемы, выступает как закон функционирования, а по отношению к подчиненным системам – как закон развития» [1, с. 127]. Это высказывание диалектично по своей сути. Если исходить из позиции Г.Ф.Гегеля, то внутренние противоречия, являющиеся механизмом самодвижения, описываются законами развития, относящимися к подсистеме.

В нашем случае закономерности музыкально-педагогического процесса (МПП) выступают закономерностями развития для становящейся и развивающейся личности педагога, а по отношению к системам более общего порядка, например, по отношению к образовательной системе, они являются закономерностями функционирования МПП. Одни и те же закономерности могут выступать в диалектическом единстве и как закономерности функционирования и как закономерности развития, в зависимости от рассматриваемых отношений в иерархии систем. Это высказывание имеет большое значение, т.к. позволяет соотнести закономерности существования и развития различных систем, разной степени соподчиненности и разной степени общности. Аллотропная система музыкально-педагогического процесса является сложной, динамической и саморазвивающейся. Одним из ее структурных компонентов (подсистемой, входящей в систему) выступает личность студента (в совокупности его качеств и свойств), которая, в свою очередь, определяется как сложная динамическая саморазвивающаяся система. Закономерности личностно-профессионального становления педагога-музыканта по отношению к закономерностям МПП выступают как закономерности функционирования, закономерности МПП по отношению к личности как закономерности развития, создавая условия для проявления закономерностей функционирования.

В педагогической реальности условия функционирования педагогических систем воспроизводятся самими же закономерностями функционирования. Накапливающиеся изменения во взаимодействии элементов системы, вызывают изменения самого типа функционирования, изменение состояния системы или смену одной системы другой. Таким образом, действие законов функционирования внутренне детерминирует действие законов развития.

В педагогике музыкального искусства попытки исследования закономерностей редки. Принадлежность музыкального образования не только к сфере гуманитарного знания, но, в большей степени, к сфере искусства ограничивает исследователей закономерностей этого процесса. Правда, в последнее время ученые пытаются теоретически обобщить и осмыслить доминирующие тенденции МПП (Б.О. Голешевич, О.В. Михайличенко, В.Ф. Орлов, А.С. Петелин, Т.И. Рейзенкинд, А.П. Юдин и др.). Однако, следует отметить определенную расплывчатость формулировок закономерностей и отсутствие системной доказательности статуса доминирующей тенденции.

Прежде всего, ограничим область определения доминирующих тенденций. Она представляет собой зависимости между феноменами музыкально-педагогического процесса, связи внутри составляющих МПП и не претендует на распространение в других социальных сферах.

Содержание той или иной закономерности, область ее определений совпадает с областями определения ее структурных переменных. Безусловно, это тесно связано с областью действительной применимости доминирующей тенденции и спецификой предмета педагогики музыкального искусства.

Поскольку нами исследуются педагогические закономерности становления и развития личности педагога-музыканта, постольку мы должны признать справедливым позицию методологии и логики науки, отстаивающую невозможность существования «объектов, абсолютно индифферентных к тем обстоятельствам, в которых они существуют. Следовательно, не может быть и беспредпосылочных связей, тем более беспредпосылочных закономерных зависимостей между объектами, которые к тому же существуют не просто в определенных, а в непрерывно изменяющихся обстоятельствах» [4, с. 108].

Любая зависимость, закономерная связь существует лишь при определенных факторах, наличие которых обусловливает существование этой связи. Такими факторами, обусловливающими доминирующие тенденции становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки, являются закономерности МПП, составляющие область действительной применимости закономерностей личностного развития.

В проведенном нами исследовании были выявлены следующие закономерности музыкально-педагогического процесса: интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется творческим характером музыкально-педагогического процесса; аллотропизм МПП как мера соотношения его эмоциональных и логических компонентов обусловливает результативность профессионального становления специалиста; овладение необходимыми профессиональными компетенциями находится в прямой зависимости от полифункциональности МПП; поликультурность МПП обусловливает интенсивность становления и уровень развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки [5].

Педагогические закономерности МПП находятся в диалектической взаимосвязи с закономерностями становления и развития личности учителя музыки. Сущность этих доминирующих тенденций следующая:

1) становление и развитие личностно-профессиональных качеств педагогов-музыкантов проявляет *асинхронность*, связанную с определенными сензитивными периодами;

2) личностно-профессиональные качества учителя музыки в своем развитии проявляют *стадиальность*. Качества, необходимые педагогу–музыканту (общие и специфические), проходят в своем становлении ряд стадий, причем, актуализация этих качеств – для себя, для своей музыкальной деятельности, для других, для музыкально-профессиональной деятельности – показывает границы стадий и область проявления и использования этих качеств;

3) процесс становления и развития личности педагога-музыканта проявляет *темпоральную пластичность* в зависимости от: а) уровня организации МПП; б) использования синергетической модели музыкально-педагогической деятельности для интенсификации подготовки специалиста; в) преодоления «критического значения» интенсификации для ограниченного перечня наиболее важных дисциплин, определяющих его профессиональный облик [6].

Итак, мы выяснили, что педагогические закономерности носят человекотворческий характер. Закономерности становления и развития личности педагога-музыканта по отношению к закономерностям музыкально-педагогического процесса выступают как закономерности функционирования, а закономерности МПП по отношению к личности как закономерности развития.

Список используемых источников

1. Виноградов, В.Г. Законы общества и научное предвидение / В.Г. Виноградов, С.И.Гончарук. – М.: Политиздат, 1972.
2. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – Т.1.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века.: / в поисках практикоориентированных образовательных концепций // РАО: Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998.
4. Кротков, Е.А. Эвристическая роль теоретической модели закона в социальном познании / Е.А.Кротков // Творчество и социальное познание: сборник статей; под ред. А.М.Коршунова, С.С.Гольдентрихта. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 97–115.
5. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009.
6. Полякова Е.С. Формиране и развитие на личностно-професионални качества у учителя по музика // Образование. – София, 2006. – № 3. – С. 76–84.

ШКОЛА КАК СУБЪЕКТ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В.А. Пономарчук

Система образования – один из важнейших и наиболее крупных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и направленностью общественной жизни.

По отношению к экономике образование является творческой субстанцией, порождающей как самое себя, так и всю систему социально-экономических отношений страны путем увеличения доли образования в производительных силах общества, воспроизводстве человеческого капитала, выраженного в знаниях, творчестве, нравственности и духовности людей.

Западных экспертов буквально поразил запуск в 1957 году первого искусственного спутника Земли, и, что показательно, они напрямую связали это достижение с системой школьного образования в СССР, которую оценили как очень эффективную. Уточним, что эксперты вели речь об эффективности школьной системы образования, о подготовке в школе творцов, которым по плечу решение сложнейших научно-технических проблем вроде тех, что были связаны с освоением космоса. И не случайно ответом США на выдающиеся достижения СССР в освоении космоса стало не наращивание ассигнований NASA, а многократное увеличение инвестиций в образование.

Характерными чертами образовательной политики высокоразвитых стран, переходящих к информационному типу культуры, были и остаются последовательность и преемственность в развитии системы образования. Меняются президенты и правительства, к власти приходят различные политические партии, но принцип приоритетности образования не на словах, а на деле, оставался и остается в политике этих государств незыблемым, причем он успешно претворяется в жизнь. Так, при всех президентах в США образование и его финансирование занимало одно из первых мест в их политике национальной безопасности. Во многом это обусловлено тем, что в системе образования имманентно заложен самостабилизирующийся ресурс общества, который обеспечивает не только ее самосохранение, но и поддерживает стабильность общества в целом. Иными словами, система образования является сегодня одним из эффективных источников и ресурсов выживания, а точнее, – развития страны, ибо система образования, будучи хранителем социального опыта и обеспечивая доступ к ценностям социума, не может не быть консервативной, а потому одним из условий ее эффективного функционирования должна быть относительная устойчивость и преемственность даже в самые критические моменты общественных переворотов.

Отказ от поиска путей к школе, базирующейся на принципах культуры образования, не способствовал укреплению в обществе нравственных принципов. Была потеряна ориентированность на гуманитарные ценности в системе образования и на необходимость должного уровня общей культуры. Предметы подразделялись на первосортные (профилирующие) и второстепенные (все остальные). Активно начала развиваться система спецшкол, перестало учитываться добросовестное выполнение подростком своего «трудового долга», было отменено право «медалистов» на первоочередное поступление в вузы. К тому же определяющими при поступлении в институты стали не реальные знания и креативность абитуриентов, а наличие стажа «производственной деятельности», сегодня же – иные льготы.

Непрерывное реформирование системы образования, безумное копирование западных образцов, введение платности образования, рост частных «вузов» (кавычки, на наш взгляд, здесь вполне уместны), ведущий нередко, к снижению качества подготовки студентов, реально снизили качество образования. К тому же широкое распространение получило технократическое представление о том, что «все экономически эффективное является нравственным». Неудивительно, что многие современные студенты – и не только студенты, но и их наставники страдают узкоутилитарным мышлением, техницизмом, непониманием значения и роли гуманитарного знания.

Если в процессе получения общего образования мы на более далекий срок перенесем или даже несколько уменьшим детализацию некоторых положений в сфере точных наук, образовательный процесс в целом вряд ли существенно пострадает. Ведь эрудиция, как свидетельствует житейский опыт, это то, что остается, когда конкретные знания «выветриваются», ибо остается понимание, логика и закономерности протекания процесса.

Иное дело гуманитарная сфера. Здесь «нужные книжки», как пел Владимир Высоцкий, нужно читать именно в детстве, чтобы стать «настоящим человеком» и тем самым гражданином. Родной язык и литература являются наиболее важными дисциплинами для любого профессионала. Они являются наиболее важными, поскольку благодаря им дисциплинируется мышление, формируется умение понять другого и сделать доступными для понимания свои мысли. Литература же, кроме того, что способствует нравственному воспитанию, помогает пройти школу жизни и научиться адекватным действиям на чужом опыте, позволяя избежать участи дурака, который учится только на своих ошибках.

Несколько слов о важности опоры на опыт педагогики в целом при выборе стратегии образования. Так, сегодня в целях, как говорят сторонники реформ, достижения индивидуализации образовательного процесса прокламируются, культивируются и поощряются авторские программы и профильное обучение практически с самого начала учебы в школе. Но это не индивидуализация по запросам учащегося, ибо профиль школы выбирается родителями еще до освоения подростком достижений культуры социума, до того, как ученик получает доступ к освоению всех предметов, изучаемых в средней школе. А учеба по «авторской программе» по сути дела учитывает интересы отнюдь не индивидуальности учащегося, а вкусы и интерес конкретного педагога. Однако, заметим, личные пристрастия последнего далеко не всегда адекватно отражают опыт человечества, а потому ученик приобщается не к историческому опыту и достижениям человечества в целом, а к личным достижениям конкретного педагога.

Более четко, на наш взгляд, следует определить и сформулировать этапные цели системы образования как социального института: «начальная школа – общеобразовательная школа – профессиональная школа».

Первый этап – *начальная школа* – должна иметь установку: *научить учиться*: научить ребенка любой предмет, любое знание сделать для себя интересным. Как раз реализация этой целевой установки позволит в дальнейшем учащемуся добиться максимального результата при минимуме затрат и тем самым решит проблему пресловутой перегрузки школьников. В качестве подтверждающего такую позицию аргумента сошлюсь на выдающегося педагога нашего времени А.И. Мещерякова, работавшего со слепоглухонемыми детьми. На вопрос «Трудно ли их было научить говорить?» он ответил: «Достаточно легко, когда они поняли, зачем нужна ложка», т.е. формирование интереса к окружающему миру и предметная деятельность облегчают, более того, детер-

минируют, сам процесс вхождения индивида в социум. Ведь человек рождается даже без ориентировочного рефлекса и этот рефлекс еще нужно сформировать. Освоение мира без понимания оборачивается фактически дрессурой, с чем мы фактически имеем дело в культуре обучения.

Второй этап – *общеобразовательная школа***.** Целевая установка на этом этапе достаточно прозрачна, если вспомнить наименование документа, выдававшегося в столь недавние времена – «Аттестат зрелости», который свидетельствовал о готовности выпускника средней общеобразовательной школы к повседневной жизни, об усвоении знаний, необходимых и достаточных для этого, необходимых и достаточных в том числе и для выбора профессии, а отнюдь не о наличии некоего объема знаний для участия в тестировании, где основную роль играет не умение анализировать и аргументировано отстаивать свою позицию, а знание точных формулировок без необходимости демонстрировать свое понимание предмета.

Если целевую установку общеобразовательной школы видеть не в подготовке к поступлению в профессиональную школу – это по сути дела верно, ведь не все намереваются поступать в вуз, – то следует более четко обосновать подходы к оценке знаний учащегося в базовой школе. В таком случае, действительно, рационально требование не выходить за пределы содержания учебника как отражающего объем «необходимых и достаточных знаний» для повседневной жизни и выбора профессии. Если учебник не дает такого объема знаний, его просто-напросто нельзя допускать для использования в качестве такового. А вот абитуриент *должен* продемонстрировать любовь к конкретной дисциплине, что можно доказать умением выйти за пределы учебника, причем на фоне достаточно широкой эрудиции. Но как это реализовать при тестировании – методе, порожденном культурой обучения?

Третий этап – *профессиональное образование*. Здесь культура образования требует не институтского метода обучения, а университетского образовательного принципа: широкая общая подготовка в сочетании с умением вести научный поиск. Вряд ли нуждается в специальных доказательствах также тезис о необходимости общих знаний для совершенствования в конкретной деятельности, реализованный в идее университета. Об этом говорят как достижения ученых с широким кругом интересов, например, Леонардо да Винчи, Михайло Ломоносова и Дмитрия Менделеева, так и многолетняя история университетского образования.

Советский Союз в свое время сделал гигантский прорыв, говоря словами У. Черчилля, «от сохи к атомной бомбе», последовательно реализуя целевые установки «Техника решает все!» и «Кадры, овладевшие техникой, решают все!». Сегодня новый этап развития социума. Если раньше образование базировалось на так называемых «поддерживающих», репродуктивных принципах (то есть на усвоении культурных традиций и прошлого опыта, культуре обучения), то сегодня происходит усиление его инновационной, творческой составляющей. Лозунгом нового этапа развития потенциала социума, на наш взгляд, становится идея «*Кадры, творящие идеи и доводящие их до реализации, решают все!*». А, смогут ли его провести в жизнь кадры, подготовленные в парадигме культуры обучения? Это, на наш взгляд, основной вопрос идеологии реформирования школы в контексте национальной безопасности.

РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ МЕТАСЕМАНТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

В.Н. Пунчик

Проблема понятийного состава педагогики, его систематизации и совершенствования подвергалась специальному изучению в исследованиях В.С. Безруковой, В.И. Гинецинского, И.М. Кантора, И.В. Кичевой, Б.Б. Комаровского, Н.Л. Коршуновой, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Т.А. Старшиновой и других ученых. Их анализ позволил сделать вывод о том, что понятийный состав педагогики обладает следующими свойствами: социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации педагогических понятий. В проведенных исследованиях внимание акцентировано на неоднозначности трактовки педагогических понятий: для определения одного и того же педагогического понятия в научной и учебной педагогической литературе существует большое разнообразие дефиниций, причем не всегда они отвечают сложившимся общенаучным требованиям.

Достигнуть аспектной чистоты и предметной определенности в педагогике достаточно сложно в силу ее особенностей как социально-гуманитарной науки, которая развивается в логике культурадигмы – это предполагает опору в развитии не только на внутренние механизмы, но и на культурологический, социальный, субъективный и другие контексты [3].

Основными объективными причинами неоднозначности трактовки понятий являются непрерывное развитие и углубление знаний о них. Согласно представлению о «развивающемся» понятии (по А.С. Арсеньеву, Б.М. Кедрову), ни в один момент времени понятие не может рассматриваться как законченное, завершенное: достигнув определенного уровня, оно движется дальше, к более высокой ступени развития. Развитие педагогического знания осуществляется не только в логике познания, но и в логике культуры. На педагогической сцене всегда много свободных мест, и старое знание не уходит, не «снимается» в новом, а переходит в другую позицию [3]. Поэтому каждая трактовка понятия зависит от степени познания сущности понятия.

Существует ряд других объективных и субъективных причин, объясняющих многообразие определений педагогических понятий. При их выявлении важным является тот факт, что есть два взаимосвязанных способа словесной репрезентации понятия – дефиниция и термин. Под *дефинициией* понимается зафиксированный результат операции определения понятия, формируемый в процессе познания. *Термин* именует понятие, его введение обусловлено необходимостью точного и однозначного обозначения данных науки.

В исследовании Н.Л. Коршуновой [1] показано, что причиной эмпирического многообразия трактовок терминов выступает то обстоятельство, что различие между понятийной и терминологической системами в педагогике не всегда принимается во внимание. На основании предположения, что педагогический текст содержит в себе два смысловых ряда – общедоступный и специально-научный, Н.Л. Коршуновой было установлено, что условием достижения однозначности терминов служит переход от эмпирического к теоретическому уровню осмысления педагогической действительности.

Субъективными причинами наличия различных определений понятия могут быть: авторское видение проблемы; недостаточная изученность сущности некоторых педагогических явлений и, как следствие, – недостаточная определенность содержания отражающих их понятий; субъективизм в восприятии и объяснении педагогических явлений различными исследователями. Еще одна особенность педагогических понятий заключается в том, что большинство из них выражается общеупотребительными словами, поэтому их содержание на уровне представления видится общеизвестным.

В понятийном аппарате науки можно выделить одно *центральное понятие*, которое служит наименованием всей области изучения данной науки и отличает тем самым ее от предметных областей других наук. Остальные понятия отражают дифференциации исходного понятия. Так, для дидактики роль такого центрального понятия, согласно классической трактовке, выполняет понятие *«обучение»*. Оно определяет специфику дидактических понятий.

Обучение является искусственной, социотехнической или социальной системой. В социотехнических системах субъективное преобладает над объективным, эвристическое над формальным. Проблемы, имманентные обучению, нельзя отнести к таким, в которых ясно определен набор целей и ограничений. В принципе нельзя остановить процесс обучения, чтобы построить модель, а затем вернуться обратно [3]. С этим связана некоторая «расплывчатость» дидактических понятий. Такие понятия, не обладающие четко определенным содержанием и точным объемом, называются *нестрогими*. Аппарат формальной логики оказывается нерелевантным анализу нестрогих научных понятий, поэтому при описании дидактических понятий мы опирались на теорию *нечетких множеств*. С логической точки зрения дидактические понятия относятся к разряду *дизъюнктивных*. И если для конъюнктивного понятия всегда существует возможность конструирования полной ориентировочной основы в отношении процесса его формирования, то закономерности формирования и диагностики дизъюнктивного понятия оказываются значительно сложнее.

В качестве обобщенного ориентира усвоения дидактических понятий мы предлагаем рассматривать их *метасемантическое описание* [2], которое включает: метазнание о дидактическом понятии как схему описания понятия; семантическую сеть системы дидактических понятий как когнитивную структуру репрезентации понятий в сознании субъекта; структурно-логическую модель дидактических понятий, нормирующую их архитектонику.

Сконструированная нами *схема описания дидактического понятия* воспроизводит структуру его метазнания и имеет следующий вид [4]: 1) генезис понятия; 2) основное содержание понятия; 3) объем понятия; 4) место в системе дидактических понятий; 5) область применения понятия; 6) способы операционализации понятия; 7) границы применимости понятия. Особенностью данной схемы является изоморфность процессу формирования и развития понятия.

В контексте психосемантической парадигмы психофизиологической основой процесса формирования понятий являются когнитивные репрезентативные структуры, служащие основными средствами познания действительности. Как доказано психологическими исследованиями, понятия существуют в сознании не обособленно, а в определенной связи, образуя семантическое пространство. Одной из моделей организации памяти человека является семантическая сеть, с помощью которой можно описать систему понятий.

Семантическая сеть дидактических понятий содержит основные дидактические понятия, порождающие кластеры [2]. Для определения основного содержания дидактических понятий был применен метод «виртуальной» экспертизы, позволяющий обозначить приоритетную позицию на основе анализа произведений ученых В. В. Краевского и И. Я. Лернера, выбранных в роли «виртуальных» экспертов. Семантическая сеть представляет собой ориентированный граф, вершины которого – понятия и их признаки, а дуги – отношения между ними. Связи понятий устанавливались через сопоставление отношений между их существенными признаками. При установлении типа отношений между вершинами предпочтение отдавалось тем, которые точнее отражают сущность связи. Семантическая сеть задает однозначно для каждого понятия только родовой признак, в этой связи дефиниций понятия может быть несколько, и различаться они могут по уровню детализации видовых признаков.

В процессе построения сети были выявлены понятия двух типов: 1) дополняющие семантическую сеть путем порождения новых вершин и существенных отношений (расширяют сеть), 2) связанные с понятием «обучение» или его признаками через уже заданные понятия (уточняют сеть). Понятия, расширяющие сеть, выступали в роли первичных для понятий, уточняющих ее. Структура отношений между ними определена как *кластер* с центральным понятием. Семантическую сеть расширяли следующие дидактические понятия: обучение, процесс обучения, цель обучения, содержание образования, метод обучения, средства обучения, организационная форма обучения, диагностика обучения.

Место понятия в системе обусловливает его отношения с другими понятиями. Приоритетная позиция определяется характером отношений с центральным дидактическим понятием *«обучение»*. Связи с производными понятиями принимаются к рассмотрению в зависимости от степени значимости. В предложенной иерархии дидактических понятий второй ранг по значимости занимают «цель обучения», «процесс обучения», третий – «содержание образования», четвертый – «метод обучения», «средства обучения», «организационная форма», «диагностика обучения». Последующее распределение рангов требует отдельного изучения. Понятия первого – четвертого рангов названы основными, пятого и выше – производными.

Преобразование семантической сети дидактических понятий в *структурно-логическую модель*, представляющую собой их системно организованную совокупность, нормирует архитектонику основных и производных понятий с учетом определенных рангов.

Метасемантическое описание дидактических понятий является одним из вариантов решения классической проблемы переноса, решение которой позволяет организовать овладение знаниями с учетом особенностей мышления. Выбор метасемантического описания в качестве обобщенного ориентира усвоения определяет принципиально новоый конструктивно-деятельностного подхода к сущности процесса овладения дидактическими понятиями.

Поскольку дидактические понятия являются видом педагогических, перспективным видится применение метасемантического описания как дескриптора всей системы педагогических понятий. Представление системы педагогических понятий в логике метасемантического описания позволит преодолеть субъективные причины неоднозначной трактовки педагогических терминов.

Список использованных источников

1. Коршунова, Н. Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Л. Коршунова; АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М., 1990.

2. Цыркун, И. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008.

3. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000.

4. Цыркун, І. І. Структура метаведаў аб дыдактычным паняцці / І. І. Цыркун, В. М. Пунчык // Весці БДПУ. – 2005.– № 2. – С. 3–6.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО ПРОЦЕССА

С.В. Снапковская

Утверждение новой цивилизационной концепции – от общества доминирования до общества партнерства – привело к изменениям основных ориентиров образовательного процесса. В данном контексте наибольшую актуальность приобретает создание гуманистического педагогического пространства, что естественным образом связано с принятием, сохранением и включением общечеловеческих и национальных традиций и ценностей в сферу образования и воспитания. Национальные ценности образования, как и общечеловеческие, находятся в перманентном развитии, а также под влиянием определенной общественной формации, социально-экономических и культурных условий и факторов развития страны. Достижения духовной и материальной культуры, литературы и искусства, науки и техники, производства путем отражения их уровня развития в содержании школьного и вузовского образования приобретают значимость образовательных национальных ценностей и активно влияют на формирование гражданственности и патриотизма подрастающих поколений. Одним из основных условий этого функционирования образовательных ценностей необходимо признать безусловную гуманистическую направленность и демократическую сущность, с одной стороны, и полное разграничение с любыми антигуманными проявлениями – с другой.

Специфическим качеством национальных образовательных ценностей является то, что в своих лучших образцах они представляют общечеловеческие ценности образования (например, основы классно-урочной системы, заложенные в братских школах Западной Беларуси и Украины в XVI в., нашли свое научное обоснование и развитие в «Большой дидактике» Я.А. Коменского XVII в. и стали достижением всемирной теории и практики учения). В качестве характерных особенностей национальных ценностей в образовании можно обозначить следующие: наличие исторических корней в белорусской народной педагогике; взаимообусловленная связь с духовными и материальными национальными ценностями; способность к обновлению в процессе исторического развития, при сохранении преемственности на основе этнопедагогических традиций.

Анализ отечественных национальных ценностей позволяет определить историко-педагогические основания их классификации:

1. Исторически обусловленные традиции белорусского народа в образовании и воспитании, которые выдержали проверку временем и теперь составляют источник актуальной педагогической теории и практики.

2. Национально-культурные ценности (важнейшие вехи отечественной истории, народная культура, язык и этнокультурное наследие, конфессии), изучение которых предусмотрено учебными планами и программами средней и высшей школы.

3. Этнографические памятники славянской старины.

4. Педагогическое наследие белорусских просветителей, мыслителей и педагогов, их идеи, теории и концепции, получившие отображение в трудах научного, учебного и публицистического жанра и повлиявшие на развитие образования и педагогической мысли (К. Туровский, С. Будный, Ф. Скорина, К. Лыщинский, Тётка, Я. Колас, С. Палуян, М. Богданович, В. Ластовский).

5. Креативно-инновационный всемирный педагогический опыт, учебно-воспитательная система, которые сложилась в отдельных учебных учреждениях или в индивидуальной деятельности педагогов-практиков (школа Сократа, Вальдорфская школа, Павлышская школа В.А. Сухомлинского, школы-коммуны П.Н. Лепешинского и А.С. Макаренко, «педагогика сотрудничества», современная этношкола и др.).

6. Творческий потенциал инновационной деятельности учителя, его профессионально-ценностные качества (широта общекультурного и исторического кругозора, глубина эрудиции, гуманистический и демократический стиль отношений с учениками,

родителями, высокий уровень профессионально-педагогической подготовки, искренность, доброта, принципиальность, справедливость, уважение личности и т.д.).

Механизм реализации общечеловеческих и национальных традиций и ценностей в сфере образования и воспитания сохраняется в педагогическом самосознании конкретного педагога, где аккумулируется жизненный и профессиональный опыт. Реформирование педагогического мышления по гуманистическому пути требует времени, знания гуманистических традиций отечественного наставничества, опоры на потребность педагога в преобразовании личного опыта, бережливого подхода к личности, развития позитивных интенций, методов, приемов личностноориентированной педагогики.

Одной из основных причин обозначенной проблемы является противоречивость между декларируемой гуманистической педагогической идеологией и жестко операционно-технологическим характером массовой практики обучения. Стереотипные, клишированные способы действия в традиционно неизменных педагогических ситуациях рождаются ментальной инерцией учителей, многие из которых родом из официальной педагогики советского времени.

Другой причиной можно считать возникшую в 70-е годы тенденцию «преобразования педагогики в конкретную науку», которая заставила многих исследователей отойти от специфики предмета гуманитарной науки в стремлении технологизировать педагогический процесс и способствовала тому, что системный, кибернетический, информационный и другие подходы довольно часто стали рассматриваться как универсальная «методология практики». Взяв во внимание методику этих подходов, принципиально связанную с упрощением, систематизацией и формализацией процесса, легко объяснить ригидность многих систем педагогических технологий, рожденных на основе этих подходов, и их привлекательность для массового наставничества из-за простоты усвоения и реализации.

Гуманизация образования как основная цель последней реформы школы положительно воспринимается большинством педагогов страны. Однако в системе координат гуманистической парадигмы педагогики многие остаются на позициях отчисления, имея только внешние приметы этого явления: «потепление» атмосферы в школе, сглаживание конфликтов и т.д. – как какая-то «корнегизация» образования, увеличение числа гуманитарных предметов в учебном плане; это значит фактическая подмена понятия «гуманизация» понятием «гуманитаризация». «Воспитание», «обучение», «развитие», «образование», «демократизация и гуманизация педагогического процесса» понимаются его участниками по-разному. Такое разночтение не содействует выработке педагогической (антропологической) концепции в каждой конкретной школе. Важнейшей задачей субъектов образования сегодня является совместная разработка понятийного аппарата (на уровне «смысла»).

Сохранению разрыва между гуманистическими лозунгами и практикой образования содействуют процессы стандартизации образования и аттестации педагогических кадров, которые заставляют в определенное время продемонстрировать достижения учениками конкретно фиксированного итога, а также психологическая инерция учителя. Психологический компонент традиционного представления о профессиональной компетентности педагога включает в себя в качестве личностных предпосылок или «приобретений» педагогической деятельности в числе многих и такие характеристики, как: убежденность, целостность, непримиримость к проявлениям моральной редукции. Эти качества необходимо гармонизировать как профессионально-значимые психологические характеристики педагога-гуманиста.

Первоначальный анализ причин существующего несоответствия между гуманистической технологией педагогической риторики и характером массовой образовательной практики позволил сделать вывод о замедленном протекании процесса интериоризации национальных ценностей, составляющих ядро педагогической культуры, у значительной части наставничества. Трудности в процессе рождения новых гуманистических принципов практической педагогической деятельности связаны с личностью конкретного педагога. Преодоление их складывается из глубинного переосмысления учителям своей профессиональной траектории, ее «идеологии», выявления возможностей новых взглядов на традиционные ситуации, самоанализа – другими словами, актуализации жизненного и профессионального опыта педагога, его установки на самореализацию нации и личности в качестве субъекта культуры.

Воспитание педагога нового типа, способного создавать гуманное педагогическое пространство, требует соответствующих условий. Основное из них – обновление содержания образования. Не столько в смысле включения тех или иных проблем в соответствии с требованиями времени, сколько в преобразовании структуры и логики этого содержания. Оно должно быть не «дополнено», а «насыщено», «проникнуто» знанием культурного опыта, а также философскими и социологическими знаниями. Содержание должно носить диалогический характер, пробуждать совесть, стимулировать к поиску ответа, к самоопределению в пространстве полифонии позиций. При этом важно давать не ответ на вопрос, а инструмент его поиска. Любая информация о подходах, теориях, технологиях должна быть «контекстной», т. е. раскрываться в контексте научно-педагогической парадигмы, действующей в условиях современной цивилизации и культуры.

Важным компонентом подготовки должен стать субъективный опыт педагогов (переживания, смыслотворчество). Помочь актуализировать и генерировать проблемы, сформулировать их на стратегическом уровне призвана обновленная методика взаимодействия субъектов образовательного процесса. Методика обучения должна обеспечить условия, когда педагог попадает в необходимость критически осмыслить свой опыт, «дикредитировать» личную деятельность с тем, чтобы потом, формулируя свое педагогическое кредо, добыть опыт самостоятельного конструирования педагогической ситуации и технологии на новом ценностном гуманистическом фундаменте.

Гуманизация образовательного процесса, включающая в этот процесс общечеловеческие и национальные ценности, находится в перманентной связи с наследием всемирной и отечественной педагогики. Дальнейшая разработка идей и методов развития новых педагогических технологий с гуманистической ориентацией невозможна без творческого осмысления позитивных уроков и достижений прошлого. Возникновение таких технологий в значительной степени определяется общественными условиями и тен-

денциями развития педагогического менталитета, характерного для конкретно-исторического контекста культуры. В педагогической науке и практике можно выделить три этапа наиболее активного и результативного осуществления гуманистических идей в образовании: первый этап – начало 20-х гг., второй – конец 50-х – нач. 60-х гг., третий – вторая половина 80-х г., четвёртый этап – 90-е годы. В это время изменения в общественной жизни страны закономерно влекли за собой и преобразование в педагогической парадигме. Гуманистическая ориентация обозначенных периодов выступала как ведущая тенденция в развитии альтернативного направления научно-исследовательской педагогической мысли того времени. Общечеловеческие цели и педагогическое творчество энтузиастов-новаторов совпали в своих стремлениях. Несмотря на то, что тенденции к гуманизации педагогической сферы имели не всегда адекватные соотношения с идеологическими установками указанных выше хронологических периодов, они стали соответствующим стимулом прогрессивных школьных инноваций. Ведущая гуманистическая тенденция педагогики, сфокусированная на субъекте, сохраняет свою значимость и для разработок стратегического характера. Она найдет свое дальнейшее развитие в новых педагогических моделях, которые позволят личности ученика интенсивно и не спеша самоактуализироваться и саморегулироваться в условиях современного историко-культурного процесса.

Таким образом, наиболее перспективный путь гуманизации педагогического процесса – создание образовательного пространства, пригодного для рефлексии и опыта творческого осмысления и интерпретаций теоретических положений гуманистической парадигмы педагогики и осмысления историко-педагогического опыта, где будут выкристаллизовываться соответствующие идеалы, ценности, смыслы, в свою очередь, преобразовываясь в личностные регулятивы педагогической деятельности, источники самосовершенствования.

Важнейшей аксиологической функцией гуманистического образования является ориентация на овладение культурно-исторической традицией своего народа. Причинно-следственные связи мирового и отечественного историко-педагогического опыта служат необходимым основанием формирования личностного взгляда. Данный феномен, основанный на рефлексии к мировой педагогической культуре, развивает чувство внутренней свободы, открытости мыслей и действий субъектов историко-культурного процесса.

Гуманизация образования ориентирует не на утилитарно-познавательную деятельность, а на морально развивающую, она не передаёт профессиональные навыки напрямую, а действует опосредованно, поэтапно, подводя к выбору, не предлагает прямолинейной социальной ориентации, но помогает найти свою нишу в гражданском обществе.

Список использованных источников

1. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб – Санкт-Петербург: Питер, 2006.
2. Сластенин, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 25 – 34.
3. Снапкоўская С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі: вучэб.-метад. дапам./ С.В. Снапкоўская.– Мінск: БДПУ, 2006.
4. Снапкоўская, С.В. Асновы культуралогіі: канспект лекцый / С.В.Снапкоўская, В.А. Вараб'ёва, В.М. Іўчанка, Н.І. Здановіч – Мінск: Асар, 2008.
5. Снапкоўская, С.В. У сілавым полі гуманізацыі: да праблемы станаўлення культуралагічгай персаналіі /С.В.Снапкоўская // Весці БДПУ. Сер. 2, Гісторыя.Філасофія.Паліталогія.Сацыялогія.Эканоміка. Культуралогія. – 2008. – № 1. – С.95-97.

ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БЕЛАРУСИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Н.К. Соколов

Годы Великой Отечественной войны явились временем тяжелейшего испытания для белорусского народа, государства. Почти три года территория БССР была оккупирована немецко-фашистскими захватчиками. В результате были полностью уничтожены все высшие учебные заведения, разрушена существовавшая система образования.

Тем не менее, есть основание говорить о том, что уже в годы Великой отечественной войны в республике произошло восстановление системы высшего образования, причем высшему педагогическому образованию в этом процессе было отведено приоритетное место.

Дело в том, что по мере освобождения территории Беларуси, уже с осени 1943 года, в условиях продолжавшейся войны, задолго до её окончания, была начата и успешно проведена масштабная работа по организации возобновления деятельности целого ряда высших педагогических заведений.

Уникален по своему содержанию опыт послевоенного восстановления системы высшего образования. Его изучение дает представление об использовавшихся путях и методах решения задач восстановления учебно-материальной базы высших учебных заведений, комплектования состава студентов, обеспечения вузов научно-педагогическими кадрами, организации учебно-воспитательного процесса.

Исходя из анализа осуществленных мероприятий и достигнутых в последующем результатов есть основание утверждать, что руководящими органами республики правильно были определены приоритетные направления в деле восстановления высшего образования республики. Понятно, что восстановить сразу в полном объеме всю довоенную систему высшего образования не представлялось возможным из-за отсутствия достаточных материальных средств. К тому же вузы технического и сельскохозяй-

ственного профиля требовали значительно больших расходов на создание учебной базы, чем гуманитарные. При выборе первоочередных восстанавливаемых вузов было учтено и то, что высшие педагогические учебные заведения должны были обеспечить в короткие сроки хотя бы минимальные потребности системы общего образования в учительских кадрах, в чем была заинтересована и сама высшая школа, откуда она черпала контингент своих будущих студентов. По подсчетам Наркомпроса БССР осенью 1944 года для обеспечения восстановленной системы школьного образования в республике не хватало 4650 учителей. Кроме того, значительная часть работавших учителей не имела соответствующей квалификации: более 17,3 тысячи учителей имели только среднее образование, а 4,3 тысячи – незаконченное среднее образование.

Поэтому не случайно восстановление высшего образования республики началось именно с возобновления работы учебных заведений педагогического профиля. 23 февраля 1944 года было принято постановление СНК БССР о восстановлении работы Рогачевского учительского института в г. Мозыре. Предусматривалось организовать подготовку на трёх отделениях – языка и литературы, физико-математическом и историко-географическом, контингент студентов которых должен был составить 210 человек. Для обеспечения работы институту было выделено двухэтажное здание с 24 аудиториями, подготовлено общежитие. Ассигнования институту на 1944 год составили почти 1,5 млн. рублей. Уже в середине марта 1944 года в институте было 120 студентов, а в сентябре того же года их насчитывалось 210 человек, причем занятия велись сразу на всех курсах. [1, с.20]

Еще до полного освобождения территории республики началась подготовка к возобновлению деятельности крупнейшего в восточных областях БССР Гомельского педагогического института и учительского института при нём. Главной трудностью было изыскание средств на проведение восстановительных работ здания института и жилого фонда для студентов и преподавателей. В апреле 1944 года СНК БССР в своем постановлении решил выделить лимиты на восстановление зданий Гомельского педагогического института за счет сокращения средств, предусмотренных на восстановление других социальных учреждений. Институту для организации занятий было передано здание одной из школ города, общежитие на 250 человек.

31 мая 1944 года СНК БССР принял постановление «О возобновлении работы Гомельского педагогического и учительского институтов» с начала 1944 – 1945 учебного года. Было решено не только восстановить подготовку кадров на существовавших в пединституте до войны литературном и физико-математическом факультетах и факультете естествознания, но и организовать новый исторический факультет. В учительском институте предусматривалось иметь три отделения – историко-филологическое, физико-математическое и естественно-географическое. Профессорско-преподавательский состав планировался в количестве 47 штатных работников и 7 совместителей, общий контингент студентов на дневном отделении был определен в 548 человек, на заочном – 677 человек.

Восстановительные работы к открытию института велись достаточно успешно, особенно благодаря помощи властей Гомеля и области. В распоряжении педагогического и учительского института было предоставлен четырёхэтажный учебный корпус площадью 4300 кв. м. и двухэтажное здание общежития, где имелось 76 комнат. Однако в июне 1944 года в результате налёта немецкой авиации на город одна из бомб упала во дворе института. И хотя само почти отремонтированное здание не пострадало, в нем оказались выбиты почти все стёкла. Восстановить их не удалось даже к началу учебного года, поэтому при наступлении холодов учебные занятия были перенесены в комнаты общежития, где были сложены печки-времянки. Всю зиму институт не получал керосин, не было ламп и купить их было негде. До весны 1945 года институт не имел электрического освещения, которого остро не хватало в Гомеле. Только в апреле этого года учебная работа была перенесена из общежития в учебный корпус. На протяжении первого учебного года из-за отсутствия помещений и оборудования не удалось организовать работу ряда лабораторий и кабинетов для проведения практических занятий. Почти половина комнат общежития и несколько комнат учебного корпуса были заняты для размещения профессорско-преподавательского состава. Все это дает представление о тех трудностях, с которыми было связано восстановление высших учебных заведений.

К началу нового учебного года в Гомельском педагогическом институте было 280 студентов, в учительском институте – 291 студент. Не смотря на громадные трудности в организации учебного процесса уже в 1945 году состоялся первый послевоенный выпуск студентов: педагогический институт окончили 27 человек, а учительский – 41 человек. [2, с. 213 – 218]

Широко развернулась работа по восстановлению не просто отдельных высших педагогических учебных заведений, а всей системы высшего педагогического образования республики сразу же после освобождения территории Беларуси. Уже 24 июля 1944 года СНК БССР принял постановление № 423 «О возобновлении работы Могилевского педагогического и учительского институтов, Витебского педагогического и учительского институтов и Оршанского учительского института».

Могилевский педагогический институт возобновлял работу в составе факультетов языка и литературы, исторического и географического. Могилевский учительский институт имел три отделения. Общий контингент студентов был установлен в 330 человек. Витебский педагогический институт восстанавливался в составе физико-математического, естественного и исторического факультетов, а Витебский учительский институт в составе трёх соответствующих отделений. Контингент набора студентов был определен в 390 человек. Оршанский учительский институт возобновлял работу в составе исторического и филологического отделений с контингентом студентов 180 человек.

Важным событием для всей системы педагогического образование стало восстановление крупнейшего в довоенное время в республике Минского педагогического института. 29 июня 1944 года СНК БССР принял постановление «Об возобновлении работы Минского государственного педагогического и учительского институтов им. А.М.Горького». [3, с.79] Следует отметить, что именно МГПИ им. А.М.Горького был первым среди других вузов столицы, который начал восстанавливать свою работу.

Минский педагогический институт при своем восстановлении не просто возобновлялся в довоенном виде, но и значительно расширялся. Кроме четырех ранее существовавших факультетов – языка и литературы, иностранных языков, педагогического и исторического был создан новый библиотечный факультет. Отметим, что только в названном институте велась подготовка в рес-

публике преподавателей иностранных языков и библиотечных работников. Не случайно, что в дальнейшем эти факультеты стали базой для создания новых самостоятельных высших учебных заведений. Минский учительский институт восстанавливался в составе двух отделений – языка и литературы и иностранных языков. Общий контингент институтов на первый послевоенный учебный год, который должен был начаться с 1 октября, был определен в 700 студентов.

Восстановление деятельности МГПИ им. А.М.Горького было связано с теми же трудностями, о которых уже говорилось ранее. Кроме тяжелых материальных условий, которые мешали налаживанию учебного процесса, необходимо учитывать, что еще продолжалась война, большая часть молодёжи находилась в действующей армии, трудилась на оборонных предприятиях. Совсем незначительным был в республике выпуск из средних школ – в 1944 году он составил всего 180 человек. Всё это отрицательно сказывалось на обеспечении нового приёма студентов и возможности возобновления занятий на старших курса. Поэтому осенью 1944 года в институте было только 626 студентов, работали всего 40 человек профессорско-преподавательского состава, что было намного меньше определенного штатным расписанием. В результате недовыполнение годового учебного плана по ряду предметов составляло от 35 до 47 процентов.

На обеспечение школ необходимыми педагогическими кадрами было нацелено и возобновление на территории республики деятельности БГУ. 1 августа 1944 года СНК БССР и ЦК КП(б)Б приняли постановление «О реэвакуации Белорусского государственного университета из Московской области в г. Минск».[1, с.22] Постановление предусматривало проведение в столице республики необходимых подготовительных работ для организации учебного процесса, размещения студентов и преподавателей. Чуть позже было принято решение о создании в составе БГУ нового факультета журналистики.

Возобновление работы университета в полностью разрушенном за годы оккупации Минске было связано с серьёзными трудностями, прежде всего материального характера. Поэтому для первоначального размещения университета ему были передан ряд малоприспособленных для учебных нужд и проживания домов и бараков, остатки зданий разрушенного университетского городка. Первоначально в Минск была переброшена группа преподавателей и студентов в количестве 75 человек, а 22 октября со ст. Сходня прибыл эшелон со студентами, преподавателями и учебным оборудованием. Учебные занятия университет смог начать только в ноябре 1944 года.

Осенью 1944 года, после завершения освобождения западных областей республики, происходило восстановление организованных тут в предвоенные годы высших педагогических учебных заведений. Правительство БССР 20 сентября 1944 года приняло постановление о возобновлении работы Пинского учительского института в составе физико-математического и естественно-географического отделений, а также Барановичского учительского института в составе отделений языка и литературы и исторического. Тем же постановлением существовавший до войны Гродненский учительский институт восстанавливался как педагогический институт в составе трёх факультетов – физико-математического, языка и литературы, иностранных языков.[1, с.21 – 22]

Таким образом, еще шла война, а на освобождённой территории Беларуси в кратчайшие сроки уже была восстановлена вся существовавшая до войны сеть высших педагогических учебных заведений. Особенностью ее было наличие значительного числа учительских институтов, которые давали неполное высшее образование, однако могли в более короткие по сравнению с педагогическими институтами сроки обеспечить республику необходимыми учительскими кадрами. Следует отметить, что и сама система народного образования в тот период испытывала потребность прежде всего в преподавателях для начальной и семилетней школы, что соответствовало как раз уровню выпускников учительских институтов.

Набор студентов во все 14 вузов Наркомпроса БССР на все курсы на 1944 – 1945 учебный год был запланирован в количестве 3620 человек. Однако в условиях продолжавшейся войны набрать такое количество студентов в силу ранее названных причин оказалось не возможным. В конце ноября 1944 года в педагогических, учительских институтах и БГУ насчитывалось 3312 студентов, из них на первом курсе было 2044 человека. На протяжении учебного года происходило даже некоторое сокращение численности студентов, что объяснялось прежде всего трудностями материального положения и быта студентов.

Восстановление высшего педагогического образования было событием не только культурно-образовательного характера, но и имело большое общенациональное значение для Беларуси. Это убедительно доказывает анализ национального состава студентов. На 1 марта 1945 года из 3043 студентов БГУ и педагогических вузов белорусов было 2217 человек, или 72,8 процента.

Важным элементом высшего педагогического образования стала и заочная форма обучения практических работников системы образования. СНК БССР 9 октября 1944 года принял постановление «О восстановлении сети заочного педагогического образования», которое предусматривало целый ряд организационных мер для создания условий учителям в получении необходимого образования без отрыва от педагогической деятельности, предоставляло им определенные льготы. В результате на заочном отделении МГПИ им. А.М.Горького зимой 1944 – 1945 годов было уже 616 студентов, а всего заочным обучением в педагогических и учительских институтах было охвачено 3758 человек. Однако в большинстве случаев такое форсирование темпов вовлечения учительства в заочное обучение не опиралось на реальные возможности как вузов, так и материальные возможности и желание самих учителей. Явка студентов-заочников на летнюю экзаменационную сессию составила только 65 процентов от общего количества зачисленных, а академическая успеваемость была еще ниже.

Решающим фактором восстановления деятельности высших педагогических учебных заведений было наличие в них профессорско-преподавательских кадров, которые даже в тяжелейших материальных условиях, при минимальной учебной базе могли обеспечить получение студентами необходимых научных знаний и педагогических навыков. По состоянию на конец ноября 1944 года в педвузах насчитывалось 228 штатных научно-педагогических работников и 48 совместителей. Из их общего числа профессоров было 28 человек, доцентов – 79 человек, старших преподавателей без ученых степеней и званий – 150 человек, преподавателей – 19 человек. Наиболее квалифицированные кадры были сосредоточены в Белорусском государственном университете, где работали 95 человек профессорско-преподавательского состава, в том числе 22 профессора и 41 доцент. В Минском педагогиче-

ском институте им. А.М.Горького в начале учебного года работало 40 штатных человек профессорско-преподавательского состава, из которых 27 человек являлись довоенными работниками института. К концу учебного года численность научно-педагогических работников института возросла до 70 человек. За это же время численность научных кадров БГУ возросла на 18 человек, Гомельского педагогического института – на 11 человек.

Пополнение научно-педагогических кадров происходило за счет возвращения их из эвакуации и рядов армии, а также путем направления в республику работников из других вузовских центров страны. В результате количество штатных научно-педагогических работников в вузах Наркомпроса БССР за год значительно возросло и составило к началу следующего учебного года 339 человек, в числе которых было 29 профессоров, 69 доцентов, 184 старших преподавателя. Более половины от общего их числа – 181 человек являлись белорусами по национальности. Однако качественный состав преподавательских кадров, особенно в учительских институтах, оставлял желать много лучшего. Например, в Барановичском, Оршанском, Пинском, Мозырском учительских и Гродненским педагогическом институтах в первый послевоенный учебный год все кафедры возглавлялись лицами без ученых степеней.[4.] Для решения существовавшей проблемы обеспеченности в будущем вузов необходимыми кадрами осенью 1944 года была восстановлена аспирантура при Белорусском государственном университете. Предусматривалось принять 39 аспирантов по 18-ти специальностям, однако ввиду отсутствия кандидатур с соответствующей подготовкой было зачислено только 13 человек на первый год обучения и 3 человек на второй обучения. С декабря 1944 года аспирантская подготовка была возобновлена и в Минском педагогическом институте им. А.М.Горького.

На основании вышеизложенного есть можно сделать вывод, что в республике в кратчайшие сроки в тяжелейших условиях военного времени были предприняты практические шаги по возрождению высшего педагогического образования. Это было стратегически правильным шагом, оправданным с точки зрения перспективных задач послевоенного восстановления и повышения образовательного и культурного уровня населения республики, развертывания подготовки кадров специалистов.

Источники и литература:

1. Соколов, Н.К. Партийное руководство подготовкой и воспитанием кадров высшей школы БССР / Н.К. Соколов. – Минск, 1978.

2. Савинская, М.П. Гомельский государственный педагогический институт имени В.П.Чкалова во второй половине 40-х годов XX века / М.П. Савинская // Славянскі свет: мінулае і сучаснае. матэрыялы Рэсп. навук. канф. у 3-х ч. Ч.2. – Мінск.2004.

3.Минский ордена Трудового Красного знамени государственный педагогический институт имени А.М. Горького. Минск, 1974.

4. НА РБ. Фонд 4-п. – Оп.56. – Д. 25, лл.69-71.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ (середина XX – начало XXI века)

О.М. Старикова

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашем государстве, обусловливают необходимость качественного обновления всех звеньев системы педагогического образования Республики Беларусь. На сегодняшний день общество выдвигает принципиально новые требования к личности и профессиональной деятельности педагога. Трудности в обучении младших школьников, связанные перегрузками, недостаточной продуманностью программ, в определенной степени может решить профессионализм учителя. К сожалению, в школах недостаточно учителей начальных классов, работающих на высоком профессиональном уровне. Помимо социально-экономических причин, это связано и с недостатками в процессе подготовки будущих учителей начальных классов в средних и высших учебных заведениях.

В Республике Беларусь ведутся интенсивные поиски новых подходов к формированию педагогического профессионализма. Еще в 50-е гг. XX в. общественность осознала приоритетность профессионального мастерства учителя в обеспечении высокого уровня образованности подрастающего поколения. Однако содержание педагогического образования специалистов в области начального образования носило информационный характер и было ориентировано на подготовку педагога-исполнителя.

В середине XX в. состояние кадровой базы педагогических институтов было неудовлетворительным: в республике не было ни одного профессора, имеющего степень доктора педагогических наук; более половины преподавателей кафедр педагогики и значительная часть работников НИИ педагогики не имели ученых степеней и званий (из 33 сотрудников Минского педагогического института только 11 имели ученые степени) [1, с. 274].

Ситуация начала улучшаться с конца 60-х гг. в связи с открытием в Минском пединституте целевой аспирантуры, предоставлением сотрудникам творческих отпусков для работы над монографиями, возможностью стажировки.

На внеочередном XXI съезде КПСС (1959) перед школой была поставлена задача готовить всесторонне развитых людей, способных как к умственному, так и к физическому труду. Необходимо было создать качественно новую школу, отвечающую насущным потребностям советского общества. Создание такой школы ставило перед педагогической наукой новые ответственные задачи. Важной частью деятельности научно-педагогических учреждений должна была стать разработка научных основ содержания обучения в школе (учебные планы, программы, учебники), усовершенствование методов обучения и коммунистического воспитания молодежи [2].

С 60-х гг. XX в. в республике развивается учебно-материальная база педагогических учебных заведений; совершенствуется профессиональный отбор молодежи в педагогические учебные заведения; укрепляется научный и кадровой потенциал средней специальной и высшей педагогической школы. Вместе с тем уровень развития системы подготовки и переподготовки педагогических кадров оказался недостаточным для качественного педагогического образования.

Анализ архивных материалов, статистических данных показывает, что состояние материально-технической базы педвузов и педучилищ Беларуси, готовящих учителей начальных классов, оставалось не на должном уровне. Учебные заведения работали в две-три смены, отсутствовали необходимые для учебного процесса кабинеты, ощущался недостаток общежитий для студентов. Это приводило к сокращению числа студентов и учащихся, особенно из отдаленной и сельской местности.

Вопросы материально-технической базы занимали первостепенное место как в деятельности самих учебных заведений, так и в работе государственных органов республики. В этот период был принят ряд постановлений, предусматривающих необходимость увеличения капитальных вложений в строительство и оборудование учебных заведений. В результате проводившихся мероприятий были построены новые корпуса, реконструированы имеющиеся, построены общежития. Однако вместе с ростом контингента учащихся и студентов, открытием новых специальностей росли и трудности с учебными площадями, обеспечением нуждающихся общежитием. Так, если в 1959/60 учебном году в Пинском педагогическом училище обучалось четыре учебные группы в количестве 118 человек, то в 1960/61 учебном году – уже 10 учебных групп в количестве 296 учащихся [3].

Согласно Закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) учебные заведения республики считали ведущим началом всей учебно-воспитательной работы принцип связи обучения и воспитания учащихся с жизнью. В подготовке учителя начальных классов эта задача решалась путем включения учащихся педагогических училищ и студентов вузов в жизнь школы с первых дней их профессиональной подготовки. Программа педагогической практики и инструктивные указания создавали благоприятные возможности для участия практикантов в разнообразных видах деятельности учителя, руководителя школы, пионерского вожатого. Увеличивалось количество пробных уроков и внеклассных занятий, проводимых каждым учащимся и студентом в школе, предусматривалась работа обучающихся в качестве помощников учителей, вожатых пионерских дружин, отрядов, руководителей кружков [4].

Кафедра педагогики и методики начального обучения Минского пединститута поддерживала связь со школами и детскими садами. Преподаватели сотрудничали с учителями, выступали с докладами и лекциями на педагогические и методические темы. [5].

В 60-е гг. в педагогических училищах Беларуси по-прежнему ведущее место занимала подготовка учителей начальных классов. Нововведением явилось открытие с 1966 г. в педагогических училищах отделений широкого профиля с таким сочетанием, как учитель начальной школы и старший пионервожатый. Подготовка данных специалистов проводилась в Минском, Полоцком, Пинском педагогических училищах, в Могилевском дошкольно-педагогическом училище [6].

В 70-е гг. XX в. в республике расширилась подготовка учителей начальных классов с высшим образованием. Вместе с тем уровень психолого-педагогических и специальных знаний выпускников институтов еще не полностью отвечал возросшим требованиям советской школы, на что указывалось в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» (1979).

В 80-е гг. XX в. осуществление школьной реформы потребовало дальнейшего совершенствования учебных планов и программ педагогических учебных заведений, приведения их содержания в соответствие с требованиями современной школы. Решая задачи, сформулированные в Основных направления общеобразовательной и профессиональной школы (1984), в педагогических вузах был введен спецкурс «Основы воспитания и обучения детей шестилетнего возраста».

Модернизировались содержание и методы подготовки учителей начальных классов и в педагогических училищах. Усилилась связь изучения психолого-педагогических дисциплин с педагогической практикой, которая стала непрерывной на протяжении всего периода обучения. Были обновлены программы по педагогике, психологии, методике воспитательной работы в группах продленного дня, в содержание обучения внесены дополнения, связанные с обучением детей шестилетнего возраста.

В 90-е гг. XX в. принимается ряд документов, направленных на совершенствование системы педагогического образования Республики Беларусь: «Концепция образования и воспитания в Беларуси» (1993), «Государственная программа развития высшего образования Республики Беларусь в условиях рыночных отношений» (1993), «Государственная комплексная программа образования и воспитания в Беларуси на период до 2000 года» (1994), «Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь» (1999).

В целях определения путей дальнейшего развития педагогического образования в 2000 г. в БГПУ была проведена работа по созданию концептуально-программного обеспечения реформационных процессов. Результатом работы стали документы, определяющие стратегию и основные направления развития национальной системы педагогического образования – «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь» и «Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь» (2000).

Таким образом, характерными особенностями подготовки учителей начальных классов в средних и высших учебных заведениях республики во второй половине XX в. являлись: централизация управления со стороны партийных и государственных органов, унификация продолжительности обучения, слабая материально-техническая база, однообразие учебных планов и программ. Отсутствие вариативности учебных планов и программ, ориентация процесса обучения на сохранение и воспроизведение существующих знаний, акцент на аудиторные занятия, а не на творческую самостоятельную работу, существенно ограничивали возможности специалистов самостоятельно обновлять знания и совершенствовать профессиональные навыки после окончания учебного заведения.

Список использованных источников

1. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов и пленумов ЦК.— Минск: Беларусь, 1987.— Т. 5. – 1956 – 1965.
2. Материалы внеочередного XXI съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1959.
3. Зональный государственный архив в г. Пинске. Фонд. 203. – Оп.1. – Д.98.
4. Зональный государственный архив в г. Пинске. Фонд. 203. – Оп. 1. – Д.105.
5. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд. 746. – Оп.5. – Д.54.
6. Зональный государственный архив в г. Пинске. Фонд .203. – Опр.1. – Д.145.

ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

В.Д. Старичёнок

Язык нельзя отделить от повседневной жизни индивида в социуме. Он является непосредственным воплощением мышления, вмещает в себя всё познавательное богатство человека и закрепляет в материальной форме его индивидуальное и общественное сознание. Язык называют философией мира, запечатлённой в лингвистических структурах и правилах, системой знаний о мире, его пониманием.

Трудно переоценить роль русского языка в жизни каждого отдельного человека и в жизни всей страны. Ведь благодаря языку в материальной форме воплощаются наши мысли, объединяются люди, хранятся и передаются будущим поколениям культурные ценности. Обращение к языку и слову во все времена было бережным и осторожным, ибо все понимали, что словом можно соединить и разъединить людей, научить любить и ненавидеть, словом можно исцелить и ранить. А известный поэт В. Хлебников утверждал, что «слово управляет мозгом, мозг – руками, руки – царствами».

Сегодня русский язык, втянутый в процесс глобализации мира, интеграции Европы, проходит своеобразное испытание на жизненную силу. За последние 15 лет значительно уменьшилось число владеющих русским языком в различных регионах мира. Если в начале XXI века в той или иной степени владели русским языком около 280 миллионов, то (по прогнозам) через 15-20 лет это число уменьшится почти вдвое и приблизится к цифре 140-150 миллионов.

Состояние русского языка определяется рядом взаимосвязанных факторов. Трансформации государственного устройства, экономического уклада, социально-политической жизни, идеологических доминант повлекли за собой значительные изменения на всех уровнях языка. Среди всех преобразовательных процессов наиболее рельефно выделяются следующие: уход лексических единиц в пассивный словарь, актуализация слов и их возвращение в активный словарь, возникновение новых обозначений современных реалий, большой приток иноязычных слов, расширениесемантики слов, их нейтрализация и ресемантизация, семантические и стилистические смещения и перераспределения, внедрение в общелитературное употребление социально-ограниченной лексики, обновление фразеологических ресурсов, активизация эвфемизмов и дисфемизмов, широкое употребление компьютерной лексики и др. Все это свидетельствует о динамизме и интенсивности картины жизни современного русского языка.

Подвижность и быстрая изменчивость считается одной из особенностей лексического состава языка. Ушли из активного употребления в пассивный словарный запас советизмы (*партком, советский образ жизни, великие стройки коммунизма, маяки производства).* Возвратились в активный словарь слова, называющие социальные и образовательные учреждения дореволюционной России, административно-территориальные деления, а также лиц по их социальному статусу (*Дума, гимназия, лицей, губернатор, муниципалитет, благотворительность).*

Яркой чертой языкового развития конца XX – начала XXI вв. стала активизация процесса заимствований из английского языка в его американском варианте. Одна из причин заимствований – открытостью современного общества для международных связей и контактов, необходимость обозначения новых, ранее не известных носителям языка реалий, отсутствие в языке адекватных понятий, специализация и разграничение наименований. В русской речи стали широко употребляться термины, связанные со спортом (*бейсбол, декатлон, картинг, вейкборд, кикбоксинг, сёрфинг),* компьютерными технологиями (*файл, баннер, броузер, мультимедиа, ноутбук, сервер*), сферой массовой культуры, искусства, музыки, шоу-бизнеса *(андерграунд, бестселлер, имиджмейкер, кастинг, ремикс, шоумен, экшн, глосси).* Активно функционирует и формирует языковое сознание современников лексика, связанная с политикой, социальным устройством, идеологией (*брифинг, электорат, саммит, праймериз, омбудсмен, элитолог).* Заметно пополнилась лексика сфер экономики, предпринимательства, валютного рынка (*аудит, бартер, дилер, брокер, дистрибьютор, маркетинг, менеджер, хеджирование, риэлтер, мерчендайзер).* Госавтоинспекция навязчиво предупреждает о необходимости использовать в ночное время *фликеры* (светозащитные элементы). Весь мир раздумывает об ускорителе элементарных частиц, названным английским словом *колайдер.* Безусловно, не все иноязычные слова закрепятся в языке, но их появление и широкое использование в СМИ свидетельствует об активных процессах, которые происходят в обществе. И основная задача лексикографов – упорядочение и унификация заимствований на основе их контекстного окружения и частоты употребления, приведение их в соответствие с нормами литературного языка.

В языке начала XXI века активно повышается востребованность метафор и интерес к процессу метафоризации, что обусловлено необходимостью с помощью образно-выразительных средств всесторонне и глубоко отразить все отношения и противоречия в жизни современного общества. Этому в определенной степени способствовали такие факторы, как отмена цензурных ограничений, снятие идеологических запретов, доступ к ранее закрытым источникам информации (например, к

бюджету, военным архивам). Чаще всего источником для образования метафор являются военные термины (*война за молодые умы, подрыв репутации, футбольная дивизия, журналистский десант),* слова из области спорта *(предвыборный старт, президентскиций марафон, эстафета неплатежей),* названия театральных и цирковых атрибутов *(репетиция выборов, арена политической игры, политический театр),* медицинские термины *(реанимация промышленности, шоковая терапия, остеохондроз мышления),* компоненты других тематических групп *(корабль реформ, обвал доллара, корни национального конфликта, информационные киллеры).*

В языке начала XXI в. активно обновляются фразеологические ресурсы, которые выражают новые явления общественной жизни (чаще из области экономики и политики): *верхушка айсберга, перекрыть кислород, залезть в карман к государству, агрессивный портфель.* Некоторые из фразеологизмов употребляются в разговорной и жаргонной речи (*забить стрелку, лепить горбатого, гнать туфту, вешать лапшу на уши).*

Расширяются синтаксические связи слов, характеризующиеся уходом от типовой узуальной сочетаемости и создающие предпосылки для широкого семантического варьирования (*информационное поле, теневой рынок, черный нал,* ***скоропостижные переговоры).*** Образование целого ряда устойчивых сочетаний наиболее убедительно свидетельствует об актуализации и востребованности слова в его самых широких контекстах: деньги *(быстрые, горячие, грязные, черные, деревянные, длинные, пластиковые); отмывание (грязных) денег; необеспеченность денег.*

Расширение семантики в ряде случаев связано с использованием смыслового потенциала жаргонных и просторечных слов, что приводит к размыванию границ функциональных стилей. В общелитературное употребление широко внедряются элементы социально-ограниченной лексики, наблюдается взрыв сквернословия, вульгаризация речевого общения. Всё это, к сожалению, культивируется средствами массовой информации. Приведём несколько таких, казалось бы, безобидных выражений: *бабло, бабки, лох, лабуда, шмон, облом, прикид, оторваться, оттянуться, отмазаться, кинуть, наезжать, замочить, лохануться.* Эти и более «сочные» слова можно услышать с больших и малых трибун, в речи администраторов и политиков, прочитать на страницах солидных журналов и в материалах желтой прессы. Такого рода выражения не столько усиливают оценочность и выразительность речи, сколько подрывают стилистическую систему языка и во многих случаях свидетельствуют о низком эстетическом и интеллигентном уровне индивида. Плохо, что такая речь распространяется в школьных и студенческих коллективах, наиболее активные представители которых считают это модой, способом отгородиться от мира взрослых, проявлением демократизации языка и раскрепощенности речи.

Потоки сниженной и жаргонной лексики вышли за пределы своей социальной среды и стали широко употребляться в художественных текстах, газетных и телевизионных репортажах, публицистических выступлениях. Не исключением является и современный песенный жанр, характеризующийся довольной широкой аудиторией. Основными негативными тенденциями современной популярной песни являются активное использование просторечий и жаргонизмов, стилистически сниженной и оскорбительной лексики, отсутствие чувства меры, наличие скрытого подтекста, примитивизм и абсурдность текстов**:** *Вот так взяла бы и дала бы по <u>башке</u>* (А.Пугачева); *Жизнь ее <u>дурацкая</u> – серенький фрагмент. Здравствуй, <u>девочка Сэконд-хэнд</u>!* (Пугачева); *Пошлю его на небо за звёздочкой, Конечно, всё хуже может кончиться... Пошлю его на…* (Лолита); *Танцуй, Россия, не плачь, Европа, А у меня самая, самая, самая красивая …..*(Глюкоза); *Муси-муси, пуси-пуси, миленький мой, Я горю, я вся во вкусе рядом с тобой* (К. Лель).

Заметным явлением в последнее десятилетие стал и компьютерный жаргон, известный не только профессиональным группам, программистам, но многим носителям русского языка. Не последнюю роль в этом играет общение во всевозможных чатах, форумах, блогах: *инет* **«**интернет, сеть», *батон* **«**клавиша на клавиатуре», *глюк* «сбой в программе», *хомяк* **«**домашняя страница», *клава* **«**клавиатура». Одной их перманентно присутствующих частей блогов считаются эрративы – слова и выражения, основанные на нарочито грубом, сознательном искажении нормативных написаний, их звуковые и семантические ассоциации с другими словами. Чаще всего они встречаются на страницах сайтов «Podonki» и «Udaff*»: афтор жжот, ржу ни магу, жесть, пата-мушто, атчот, фтему, фтопку, ваще, кто-нить, какдила.* Хочется верить, что блоги с такого рода содержанием станут временным явлением и не будут играть значительной роли в виртуальном пространстве.

Когда-то великий русский классик Н.В.Гоголь писал: *«Нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырывалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и живо трепетало, как метко сказанное русское слово».* К сожалению, сегодня то, что мы видим на экранах телевизоров и слышим по радио зачастую отдаленно напоминает великий и могучий русский язык. Сегодня филологи, философы и психологи поднимают проблемы экологии языка и культуры, загрязнения языковой среды.

В настоящее, время русский язык в Беларуси, как и в России, переживает своеобразный «кризис», характеризующийся резким снижением уровня грамотности и культуры речи в ученической и студенческой среде, в средствах массовой информации, в профессиональном и бытовом общении, а также политической сфере.

Многие исследователи считают, что большое количество ошибок в радио- и телеэфире является не только следствием низкой речевой культуры дикторов, комментаторов, журналистов и редакторов, но и отражением общей культурно-речевой ситуации в современном обществе. Причина низкого уровня грамотности кроется и в распространении неподготовленных заранее публичных выступлениях (не «по бумажке»), авторы которых демонстрирует свой низкий уровень речевого общения. Языковой вкус молодого человека отчасти ориентируется на разговорную и просторечную экспрессивность, а его речевой портрет можно определить по количеству употребления заимствованных, жаргонных и нецензурных слов. Думается, что употребление в нецензурной и бранной лексики должно быть в категорической форме запрещено.

Сложившаяся же на сегодняшний день языковая ситуация *наносит ущерб (явный и скрытый) учебному процессу в высшей и средней школе, оказывает негативное влияние на качество подготовки специалиста.* В создавшихся условиях перед совре-

менной высшей и средней школой встает серьезная задача поиска эффективных средств обучения, которые бы давали гарантию получения не только профессионального образования, но и повышения уровня речевой культуры выпускника.

Важным условием для повышения мотивации изучения языка (будь то русского или белорусского) является курс государственной политики, в котором могли бы найти отражение такие вопросы, как повышение престижа русского (а не иностранного) языка, использование пакета профессиональных требований к владению русским языком (например, для определенных должностей при приеме на работу, для работников СМИ и др.), применение штрафных санкций за грубое нарушение норм языка и др. А положительный эффект будет достигнут лишь тогда, когда все вокруг будут говорить правильно, не только филологи, но и все специалисты школы и вуза, работники СМИ, представители высокой политики и воспитанники детского сада, родители, учителя и ученики, все те, кому небезразлично современное состояние языка и его будущее.

СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Н.В. Суханкина

Трансформационные процессы в системе подготовки педагогических кадров, в частности учителей химии, происходят в русле общих тенденций в развитии химической науки и химического образования. Нами был проведен сравнительный анализ систем подготовки учителей химии в европейских университетах с целью выявления общих и специфических черт. Сравнение проводилось по следующим параметрам: типы учреждений образования, структура учебных планов, содержательное наполнение предметной области (химия), психолого-педагогическая и методическая подготовка.

Исследования показало, что на современном этапе подготовкой учителей химии в Республике Беларусь, Латвии и Германии занимаются как классические, так и педагогические университеты (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение институциональных подходов к подготовке учителей химии в университетах РБ, Латвии, Литвы, Германии

Страна	Типы учреждений образования и сроки обучения	Регламентация содержания образования
Беларусь	Классические университеты (5 лет) Педагогические университеты (5 лет)	На государственном уровне через образовательные стандарты
Латвия	Классический университет (5-6 лет) Педагогический университет (5 лет)	На уровне университетов через академические и профессиональные программы
Германия	Классические университеты (6 лет) Высшие педагогические школы (5 лет)	На федеральном уровне через «Закон об образовании учителей» и на уровне земель

Начавшаяся в 1990-х гг. в рамках *Болонского процесса* реформа высшего образования затронула и систему подготовки педагогических кадров. Дипломная подготовка специалистов, практиковавшаяся до этого периода в социалистических странах Восточной Европы, полностью или частично была заменена многоуровневыми и многоступенчатыми моделями. Учебный процесс в поразному структурирован и заканчивается присвоением различных квалификаций, дающих право работать в школе (таблица 2). Только в Республике Беларусь в значительной степени сохранена традиционная структура подготовки учителей. Получение основной или дополнительной квалификации «Преподаватель» возможно по окончании первой ступени высшего образования (специалист) после 5 лет обучения. Вторая ступень высшего образования (магистратура) имеет научно-исследовательскую и научно-педагогическую направленность и не является необходимым условием для работы в школе. В Латвии базовое высшее химическое образование (бакалавриат) является недостаточным для работы в школе на любой ступени образования, так как с 01.09.2004 г. учителя должны иметь педагогическое образование [25, с.149]. Поэтому студенты-бакалавры, предполагающие работать в школах, продолжают образование либо по профессиональным учительским программам, либо в магистратуре по дидактике химии. В Германии основной моделью подготовки учителей гимназии по химии является традиционная дипломная подготовка. Одновременно осуществляется постепенный переход на многоуровневую подготовку по системе бакалавр по химии – магистр образования.

Таблица 2 – Сравнение структуры подготовки учителей химии в университетах РБ, Латвии, Литвы, Германии

Страна	Варианты структурирования подготовки учителей
Республика Беларусь	1-я ступень высшего образования (дипломированный специалист). Квалификация «Преподаватель» (химия – основная или дополнительная специальность) или «Химик. Преподаватель химии»
Латвия	1 вариант: бакалавриат (химия) + магистратура (дидактика химии) 2 вариант: бакалавриат (химия) + профессиональная программа (учитель химии основной или средней школы)

	Квалификация «Учитель химии основной (средней) школы»
Германия	1 вариант: одноуровневая система (дипломированный специалист) Квалификация «Учитель гимназии по химии» вариант: бакалавриат (химия) + магистратура (образование) Квалификация «Магистр образования»

Проведенный анализ учебных планов, действующих в настоящее время при подготовке учителей химии в университетах Республики Беларусь, Латвии и Германии, показал наличие в них общих элементов: 1) группировка дисциплин в блоки (циклы): социально-гуманитарные, естественнонаучные, общепрофессиональные и специальные химические, дисциплины специализации, психолого-педагогические; 2) разделение учебного процесса (институциональное или нет) на начальный этап (базовый, общетеоретический) и основной, который включает углубленную специализацию по химическим или педагогическим дисциплинам; 3)наличие в учебных планах обязательных для всех дисциплин, а также курсов по выбору и факультативов; 4) включение в учебный процесс педагогических и научно-производственных практик; 5) написание промежуточных (курсовых) и выпускных квалификационных (дипломных, бакалаврских, магистерских) самостоятельных научно-исследовательских работ.

Наибольший интерес для нас представляет химическая подготовка будущих учителей, которая включает изучение общепрофессиональных и специальных химических дисциплин. Сравнение учебных планов в части предметной подготовки позволило сделать следующие выводы. Во-первых, перечень общих химических курсов, их последовательность и объемы учебного времени в университетах Республики Беларусь, Германии и Латвии, практически не отличаются. Инвариантная часть химической подготовки учителей в университетах трех стран представлена в таблице 3. Фундаментальная базовая подготовка во всех университетах занимает первые 2–3 года и включает лекции, семинарские и лабораторные занятия по общей и неорганической химии, аналитической химии, органической химии и физической химии. По окончании изучения каждого курса сдаются обязательные экзамены.

Таблица 3 – Сравнение числа часов на изучение основных химических дисциплин в университетах РБ, Латвии и Германии

Дисциплины	**Аудиторные часы**			
	Германия (Констанцский университет)	**Латвия (Латвийский университет)**	**Беларусь**	
			БрГУ	**БГУ**
Общая и неорганическая химия	336	304	350	330
Аналитическая химия	196	192	190	204
Органическая химия	322	192	230	330
Физическая химия	196	192	230	306

Во-вторых, углубленное изучение отдельных подразделов базовых химических дисциплин (неорганической, органической, аналитической и физической химии) для будущих учителей начинается с 3–4 курса. Перечень курсов в основном предметном блоке увеличивается, дополнительно вводятся специальные химические дисциплины (биологическая химия, техническая химия, химическая технология, коллоидная химия, строение вещества, кристаллохимия, физико-химические методы исследования, химия высокомолекулярных соединений), что способствует формированию предметно-профессиональной компетентности будущего учителя.

В-третьих, наибольшие различия в предметной химической подготовке наблюдаются в структуре блока дисциплин специализации. Так, в классических университетах Республики Беларусь (БГУ, дипломная подготовка специалистов) и Германии (дипломная подготовка) учебные планы содержат отдельный блок дисциплин специализации, который предполагает углубленное изучение одного из главных разделов химии (неорганическая, органическая, физическая, аналитическая химия) и написание самостоятельной научно-исследовательской дипломной работы по химии. В университетах Латвии специализация по химии относится к магистерской подготовке. Учебные планы педагогических университетов не содержат отдельного блока дисциплин специализации, что компенсируется включением в общий химический блок спецкурсов «Основы неорганического и органического синтеза», «Химия полимеров», «Экологическая химия», «Геохимия» и др.

Важным компонентом подготовки учителя является овладение методикой преподавания предмета, изучение психолого-педагогических дисциплин и прохождение педагогической практики в школе. Традиционно методическая подготовка является сильной стороной педагогических университетов: количество учебных часов, отводимое на методический блок, составляет до 20% от общего числа. Дисциплины методического характера могут входить: в блок обще-профессиональных химических дисциплин (педагогические университеты Латвии и Беларуси, университеты Германии), в блок дисциплин специализации (БГУ), в магистерские программы по дидактике химии (Латвия, Германия), в профессиональные программы (Латвия) (таблица 4).

Таблица 4 – Сравнение объемов методической подготовки и педпрактики в учебных планах университетов РБ, Латвии и Германии

Страна (университет)	Часы на методику преподавания химии (блок дисциплин)	Педпрактика (недели)
Беларусь (БГПУ)	122 (общепрофессиональный блок)	14
Беларусь (БГУ)	56 (блок дисциплин специализации)	4
Латвия (ЛУ)	160 (профессиональная учительская программа)	4
Германия (Констанцский университет)	70 (общепрофессиональный блок)	13
Германия (Бохумский университет)	90 (магистерская программа)	14

Методический блок представлен, как правило, основным курсом «Методика преподавания химии» (или «Дидактика химии»), а также различными спецкурсами и курсами по выбору на последних двух годах обучения («Школьный химический эксперимент», «Методика решения задач по химии», «Современные информационные технологии» и др.).

Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей химии структурирована в рассматриваемых университетах различным образом. По первому варианту первоначально осуществляется общенаучная подготовка по выбранной специальности (химия), а затем на ее базе – психолого-педагогическая. При этом профильная педагогическая подготовка может представлять собой отдельную ступень высшего образования, например, магистратуру по дидактике химии или профессиональные программы (Латвия, Германия), а может осуществляться в виде специального модуля, осваиваемого независимо от основной программы на старших курсах классических университетов (Республика Беларусь, Германия). Во втором варианте, который реализуется в педагогических университетах Латвии и Республики Беларусь, предметный и педагогический блоки не структурированы по уровням образования, организация профессиональной психолого-педагогической подготовки осуществляется параллельно занятиям по основной программе. В связи с этим в педагогических университетах усилена методическая направленность, так как они в первую очередь нацелены на подготовку педагогических кадров. В классических университетах сначала предполагается получение фундаментального химического образования, на базе которого возможно получение дополнительной квалификации «Преподаватель».

Таким образом, системы подготовки учителей химии в европейских университетах имеют как общие, так и отличительные черты. При этом инвариант специальной (химической) и психолого-педагогической подготовки обеспечивает содержательно адекватную подготовку специалистов, как в предметной, так и профессиональной области.

ПРИНЦИП АВТОКРЕАТИВНОЙ КУМУЛЯЦИИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

А.В. Торхова

В ходе исследования условий эффективности развития у студентов индивидуального стиля профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза [2] мы выявили целый ряд закономерных связей. Наиболее существенные среди них таковы:

- эффективность средовых влияний в процессе становления индивидуального стиля деятельности будущих учителей обусловлена мерой их собственной активности в профессионально-личностном саморазвитии;
- эффективность развития индивидуального стиля деятельности будущих учителей обусловлена наращиванием их опыта в построении субъективных программ учебной деятельности с учетом индивидуальной избирательности к содержанию педагогического образования и способам его освоения;
- эффективность развития стиля профессиональной деятельности обусловлена рефлексивной обращенностью студентов на себя в ходе эвристического поиска причин успеха или неуспеха различных видов учебно-исследовательской деятельности;
- динамика становления индивидуального стиля деятельности обусловлена возрастающей самостоятельностью будущего учителя в познании, освоении, развитии и реализации сильных сторон своей личности на всех этапах профессионализации в вузе.

Перечисленные закономерные связи обосновывают необходимость построения образовательного процесса в педагогическом вузе в опоре на принцип автокреативной кумуляции. Принцип автокреативной кумуляции требует наращивания опыта самотворчества студентов. Самотворчество – это освоение будущими педагогами себя в различных видах деятельности на аффективном, праксическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога.

В антропологических учениях самотворчество понимается как фундаментальная способность человека дать жизнь своим возможностям, как плодотворность [3, с. 123]. Герменевтическая интерпретация понятия плодотворности (*плод*-о-*твор*-ность, *плод*-о-*творить*), позволяет представить его как *«плод творения»*. По С. И. Ожегову, плод – это порождение того, что находилось в зачаточном состоянии; творение – произведение, продукт творчества; произвести значит вызвать к жизни, дать жизнь, позволить стать, свершиться.

Плодом творения студента в различных видах учебно-исследовательской деятельности являются «*ставшие*» (вызванные к жизни, проявившиеся, доведенные до определенной степени силы и совершенства) индивидуальные возможности – интеллекту-

альные, эмоциональные, духовные, праксические. Учение как творчество и направлено на развитие индивидуальных возможностей субъекта, что является не только предпосылкой, но и результатом учебной деятельности. Согласно С. Л. Рубинштейну, психическое содержание труда, игры и учения – это психическое содержание личности в этих видах деятельности. Учиться – значит проявлять себя в учебной деятельности, «простраивать» себя в ней, объективируясь в предметных результатах учебного труда, развивать, обогащать и расширять свое собственное бытие. Это созидание и творчество, по мнению С. Л. Рубинштейна, является величайшим счастьем, которое вообще доступно человеку [1, с.51, 93].

При трактовке субъективного творчества как созидания в учебной деятельности собственных возможностей расширяется смысловое поле творчества как такового. Оно уже связывается не только с проблемной познавательной задачей, как это традиционно рассматривалось в педагогике (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.), а с любой задачей индивидуального освоения студентом действия или приема. Нахождение субъективно удобного и эффективного способа выполнения учебных действий и операций, «подстраивание их под себя», открывает путь (оказывает помощь, *со-действует*) наиболее эффективному развитию и реализации студентами своих возможностей.

Говоря об опыте самотворчества будущих педагогов, следует выделять в его структуре наиболее значимые составляющие. В мотивационном компоненте такой составляющей является отношение студентов к себе как к эффективной причине профессионально-личностного развития. В когнитивном – адекватные представления о себе как о субъекте учебно-исследовательской деятельности. В праксическом – навыки осуществления различных видов деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии.

Внутриличностным механизмом, побуждающим к самоусовершенствованию в деятельности, выступает рефлексия. Обеспечение будущему учителю рефлексивной позиции в деятельности является одним из условий продуктивности педагогического процесса, ориентированного на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности в вузе.

Рефлексия помогает субъекту познать себя на всех уровнях – аффективном, праксическом, когнитивном. На аффективном уровне (психофизиологическая рефлексия) анализу подлежат эмоционально-чувственные состояния в деятельности, зона комфорта в ней, субъективное удобство–неудобство при ее выполнении и причины этого. На праксическом уровне (психолого-педагогическая и технологическая рефлексия) осваиваемые способы деятельности соотносятся с возможностями субъекта, анализируется результативность действий и деятельности в целом, индивидуальные предпочтения и причины этого. На когнитивном уровне (методологическая, аксиологическая, нормативная рефлексия) рефлексивному осмыслению подлежат методологическая обоснованность деятельности, ее ценностно-смысловой контекст, результативность ранее запланированных стратегий и тактик деятельности и причины этого, соответствие деятельности объективным требованиям и нормам.

Рефлексивная деятельность организуется в условиях многообразных форм диалога: диалог с другим (другими); диалог с самим собой; диалог с культурой; диалог с информацией; диалог с деятельностью; диалог со средствами образования. Реально в педагогической практике диалог реализуется сразу в нескольких своих разновидностях. В ходе диалога осуществляется взаимообмен и взаимообогащение чувствами, переживаниями, духовными ценностями, смыслами, информацией и т.д. В результате субъект (субъекты) переживает со-участие других в своем развитии, и наоборот, ощущают свою со-причастность в обогащении духовного мира другого.

В диалоге студенты утверждаются в наиболее ценных, с позиции педагогического сообщества, сторонах своей индивидуальности, осознают перспективы самосовершенствования, видят влияние стилевых особенностей своей деятельности на других взаимодействующих субъектов, учатся соотносить и гармонизировать свой стиль деятельности с особенностями деятельности других в условиях сотрудничества. Сказанное позволяет рассматривать диалог как сущностную характеристику многообразных форм педагогического взаимодействия.

Диалог предполагает: открытость своему опыту и готовность его обогащать; свободное выражение чувств, мнений, позиций; признание равноправия и равноценности иных, отличных от собственной точек зрения, взглядов; способность принять другую точку зрения, если она сформирована в консенсусе и кажется убедительной; право остаться при своем мнении, уважая точки зрения других; отказ от менторства, назидательности в пользу поиска личностных смыслов; понимание как способ со-мыслительного, сопереживающего отношения к человеку и миру. Поэтому приоритетными становятся герменевтические методы обучения: дискуссии, дебаты, диалоги-споры, деловые и ролевые игры, интерактивные технологии.

Развитие опыта самотворчеста будущих педагогов проходит три фазы в соответствии с этапами профессионализации – адаптацией, индивидуацией и интеграцией. Показателем результативности данного процесса на этапе адаптации можно рассматривать становление у будущих педагогов профессионально-личностной позиции воспитателя по отношению к самим себе. На этапе индивидуации – сложившееся дифференцированное отношение студентов к имеющимся в образовательном пространстве вуза возможностям профессионализации. На этапе интеграции – синтезирование студентами знаний о себе и о профессии, ориентация на овладение профессиональными функциями в опоре на сильные стороны личности.

Принцип автокреативной кумуляции как методологический регулятив организации образовательного процесса в вузе требует от педагогов создания определенных организационно-педагогических условий на каждом из этапов профессиональной подготовки. На этапе адаптации такими условиями являются опора на личный опыт, активизация мотивов самопознания и самовоспитания, обучение методам и технологиям самотворчества. На этапе индивидуации – контекстно-деятельностный способ обучения; обеспечение выбора уровней, путей, способов освоения образовательных стандартов; рефлексия самоорганизации деятельности на каждом занятии.

На этапе интеграции – моделирование деятельности, во всей полноте отражающей труд педагога; актуализация автономной личности, у которой все процессы выступают объектом самоуправления; консультирование студентов с учетом их предпочтений в учебном процессе и уровней самоорганизации.

Самотворчество будущего учителя стимулируется творчески насыщенным образовательным пространством. Под творческой насыщенностью понимается такая его организация, которая будет «упражнять» студентов в принятии самостоятельных ответственных решений, стимулировать их инициативу, побуждать к поиску в учебно-познавательной деятельности. Творческая насыщенность образовательного пространства обеспечивается зоной неопределенности различных видов деятельности, проблематизацией их содержания и процесса. Ситуации неопределенности (проблемные ситуации) побуждают студентов к «достраиванию» деятельности в опоре на свой индивидуально-творческий потенциал. Чем в большей мере в деятельности привнесено личностного, тем в большей мере она оригинальна, уникальна, неповторима.

Список использованных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. .
2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: моногр. – М.: МГОПУ, 2005.
3. Фромм, Э. Душа человека: пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. П. С. Гуревича. – М.: Республика, 1992.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

К.О. Успенский

Современная социокультурная ситуация как в нашей стране, так и в мире в целом, может быть охарактеризована сквозь призму такой важнейшей тенденции, как активный выход на арену общественной жизни нового типа социального субъекта – самостоятельно действующей личности. Закономерно, что данный социокультурный запрос вызывает необходимость серьезной трансформации в образовательном пространстве. Налицо насущная потребность в более глубоком уровне понимания сущности современного образования, более четком осознании его целей и задач, которые, с одной стороны, должны быть тесно увязаны с актуальными интересами общества, а с другой – призваны ориентировать личность на творческое созидание будущего. Важнейшим, обладающим значительным эвристическим потенциалом концептом современной философии образования, который реализует задачу построения системы ее наиболее общих методологических предпосылок и идей и, тем самым, выстраивает целостную архитектуру образовательного пространства, является понятие *образовательной парадигмы.*

Образовательная парадигма, в широком смысле, выражает конечные основания теории и практики педагогического процесса, являясь комплексом наиболее общих взаимосвязанных идей, принципов и представлений о целях и идеалах, задачах и функциях образования, его средствах, возможностях и границах, в совокупности с таким определяющим фактором, как господствующие картина мира и стиль мышления.

Ставя проблему типологии существующих образовательных парадигм, исследователи выдвигают различные модели. Чаще выделяют две или три парадигмальные зоны в образовательном пространстве. В случае двухчленной структуры одна из парадигм относится к прогрессивным, устремленным в будущее педагогическим предпосылкам и основам, а другая – к уходящим в прошлое. Большинство исследователей, однако, склоняется к выделению *трех* принципиально различающихся образовательных парадигм. В одной из моделей различаются три фундаментальных типа «образцов» педагогического мышления и практики: традиционно-классический, технократическо-рационалистический и гуманистический [2]. Они находятся в сложных взаимоотношениях: с одной стороны, сменяют друг друга, с другой – не взаимоисключаются, сосуществуют и могут даже взаимопересекаться. Ведь понимание объективной необходимости сохранения и построения единого системно организованного образовательного пространства делает актуальным решение вопроса о вероятности одновременного сосуществования разнообразных педагогических теорий и практик, о характере их отношений и связей, а также о возможности совместимости и органического синтеза или гармонизации лежащих в их основаниях образовательных парадигм принципиально различной, а нередко и противоположной направленности. Постижение сложной динамики процессов трансформации в современном образовательном пространстве приводят нас к пониманию особой ситуации, которую некоторые исследователи обозначают как *полипарадигмальность*.

Тем не менее, несмотря на весьма сложную конфигурацию образовательных стратегий в современном мире, можно констатировать постепенное, но неуклонное проявление в качестве доминирующей той парадигмы, в центре, в фокусе которой находится человек со всеми его многообразными духовными и творческими потенциями. При этом следует подчеркнуть общую тенденцию перехода образовательной теории и практики от парадигмы обучения, в рамках которой человек выступает как объект обучающих воздействий, к парадигме непрерывного образования, предполагающей саморазвитие обучающихся, гуманистический тип отношений участников образовательно-воспитательного процесса. Данная, по сути, гуманистическая парадигма выделяется ведущими белорусскими учеными «в качестве основополагающего ориентира развития педагогического образования», при этом гуманизм трактуется в качестве его нравственной основы [3, с. 42]. Вообще, следует подчеркнуть, что в современной философии в целом, в отличие от ее классической сосредоточенности на проблемах отношения мышления к бытию, обнаружилось повышенное внимание к целостному человеку. Постепенно формируется запрос на личность, способную к культурно-историческому самоопределе-

нию и творчеству. Этот антропологический поворот в философии потребовал нового осмысления процесса становления и развития индивидуально-личностных начал в человеке. По мнению белорусских философов, «в центре современного дискурса находится человек, производящий смысл, творец и смыслообразующее начало в культуре» [1, с. 59].

Таким образом, в обретающем сегодня все большую силу понимании, связанном со сменой философско-антропологических оснований, образование – социальное явление, которое, в противовес традиционным представлениям о нем как системе знаний, представляет собой способ становления и определяет личностную самореализацию индивида в обществе. Центр тяжести переносится на выявление, взращивание, развитие индивидуальности, раскрытие потенциала «побеждающих индивидов» (А. Менегетти), способных самостоятельно разрешать встающие перед ними многочисленные проблемы в социуме. По сути, образование должно быть организовано как процесс самостоятельного движения по пути познания под руководством наставника. Подобный переход на управляемое самообразование можно обозначить понятием *«автодидактизм»*.

Из всего выше сказанного вытекает закономерный вывод, что важнейшим качеством личности студента, наличие которого, с одной стороны, есть в настоящее время необходимое условие эффективного осуществления задачи обретения профессиональной компетентности, а с другой – высокий уровень развития которого в контексте современной образовательной парадигмы становится одной из ключевых целей самого учебно-воспитательного процесса, является *самостоятельность*.

Можно выделить три основных аспекта в анализе понятия «самостоятельность». Самый фундаментальный – *философский* аспект. На философском уровне самостоятельность человека понимается как «само-стояние», как становление в личности способности и решимости определять траекторию собственного развития через обретение жизненного опыта, самореализацию, самоактуализацию, самоутверждение. *Психологический* аспект позволяет осознать самостоятельность как интегративное качество личности, как сложное личностное образование, включающее в себя большое количество менее сложных в структурном и содержательном отношении личностных качеств, проявляющееся в относительной независимости, инициативности и ответственности за свою деятельность и поведение, в действиях и поступках, которые человек совершает без непосредственной или опосредованной помощи другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций, в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем. *Педагогический* аспект предполагает рассмотрение учебной самостоятельности студентов, а также пути ее развития в образовательном процессе.

Сегодня самостоятельность все еще является побочным продуктом образовательного процесса. Но в социальном пространстве вуза существует возможность создания среды для большого спектра проявлений самостоятельности студента. И от качества реализации этой задачи зависит, сможет ли образование способствовать становлению самостоятельности студента или оно будет являться препятствием на пути такого становления.

Цель учебного процесса в современной высшей школе должна заключаться не только в передаче знаний, умений, навыков от преподавателя к студенту, как это было в традиционной парадигме образования, но и в переводе их взаимодействия на уровень формирования профессиональной компетентности. Данный вид компетентности предусматривает развитие у студентов способности и готовности к постоянному, непрерывному самообразованию, стремления к поиску новой информации из различных источников, ее осмыслению, творческому использованию на практике в сферах будущей профессиональной деятельности. Студент может быть рассмотрен в качестве субъекта учебной деятельности, наделяясь, при этом, правом формирования (хотя бы в определенной степени) собственной образовательной траектории. Преподаватель в таком случае становится своеобразным координатором образовательного процесса, чья контролирующая функция должна постепенно сменяться поддерживающей, а та, в свою очередь, консультирующей.

Подобная самостоятельность характеризует способность личности к систематической самоуправляемой образовательной деятельности, осуществляемой при внутреннем побуждении и по собственной инициативе. В дальнейшем она может перерасти в творческую самостоятельность, как способность и готовность личности к решению класса задач, не допускающих переноса готовых образцов деятельности и предполагающих рефлексию и саморазвитие.

Таким образом, в центре современной образовательной парадигмы – личность инициативная, творческая, самостоятельная, свободно мыслящая, легко ориентирующаяся в современном мире, способная самостоятельно ставить перед собой цели, находить творческие способы и методы их достижения путем актуализации процессов реализации «самости»: самообразования, самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования.

Список использованных источников:

1. Актуальные проблемы философии как методологии научного познания / В.В. Бущик [и др.]; под ред. В.В. Бущика. – Минск: БГПУ, 2006.

2. Бондарев, В.Г. Современные парадигмы образования: на пути к целостности и самоорганизации / В.Г. Бондарев. – Минск: НИО, 2003.

3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008.

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В решении коллегии ВАК[1] № 4/1 от 4 марта 2009 г. по вопросу «О качестве подготовки кадров высшей научной квалификации по педагогическим наукам» отмечено «Организациям, осуществляющим подготовку кадров высшей научной квалификации по педагогическим наукам, принять меры по повышению качества предварительной экспертизы диссертаций, ответственности научных руководителей за выполнение соискателем требований, предъявляемых к диссертациям».

Качество научных исследований выражает сущность потенциальной и (или) реальной потребительской стоимости продукта науки. Оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства.

Выделяют следующие *критерии оценки качества научных исследований:* общенаучные, типовые, и конкретно-научные. Общенаучные критерии содержат требования к качеству результатов завершенных работ вне зависимости от области науки и конкретной проблематики. К ним относятся: новизна, теоретическая и практическая значимость, актуальность. Типовые критерии отражают особенности фундаментальных, прикладных исследований и разработок. Конкретно-научные критерии определяют требования к качеству научных исследований в зависимости от направления науки (например, педагогические науки) и конкретной проблематики.

Общенаучные требования могут быть преобразованы в конкретно-научные с применением следующего *алгоритмического предписания*: определение области применения критерия; выделение результатов характерных для данной области; формулирование общенаучных требований в терминах анализируемой области.

Актуальность исследования характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Выделяют высокоактуальные, актуальные, малоактуальные и неактуальные исследования. В таблице 1 представлена характеристика различных видов актуальности фундаментальных исследований.

Таблица 1 – Характеристика различных видов актуальности фундаментальных исследований

Виды актуальности	Признаки, на основе которых осуществляется оценка актуальности
Высокоактуальные исследования	Существует остро выраженная потребность в разработке проблемы Тема в науке не разработана или разработана очень слабо Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу Открываются новые направления прикладных исследований
Актуальные исследования	Достаточно выражена практическая потребность в решении проблемы Тема в науке разработана слабо Имеется много противоречивых подходов Открываются перспективы для прикладных исследований
Малоактуальные исследования	Практическая потребность в разработке незначительная Проблема изучена, хотя отдельные вопросы не решены Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ Разработка темы представляет интерес для небольшого круга лиц
Неактуальные исследования	В настоящее время нет потребности в исследовании подобного рода Значимость для практики невысокая Имеется много выполненных исследований по этой проблеме Изучение темы ничего не изменит в теории Полученные результаты будут дублировать существующие

Перечень признаков, на основе которых оценивается *новизна результатов исследования*, характеризуют ее ранги.

Самым высоким является четвертый ранг. Он присваивается исследованиям, результаты которых вносят принципиально новые идеи, знания и подходы. Происходит принципиальная смена точек зрения. Место полученных знаний в ряду известных и их преемственность определяет уровни новизны. Четвертый ранг новизны соответствует уровню преобразования. На этом уровне различают дискуссионно-гипотетическую и общепризнанную новизну. В первом случае полученные результаты еще не вполне доказательны, встречают противодействия у отдельных ученых. При наличии общепризнанной новизны сомнения исчезают. Уро-

[1] Решение коллегии ВАК от 4 марта 2009 г. № 4/1 «О качестве подготовки кадров высшей научной квалификации по педагогическим наукам»

вень преобразования соотносится с абсолютной новизной, когда нет аналогов данному новшеству (открытия, изобретения): квантовая физика, когнитивная педагогика, космическая станция, нанотехнологии и др.

Третий ранг новизны (уровень дополнения) предполагает, что полученный результат дополняет, вносит новые элементы в известные теоретические и практические положения, расширяет и углубляет их. Полученные знания открывают новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картины, а дополняет и обогащает ее.

Если результаты исследования уточняют и конкретизируют существующие в науке и практике положения, то это соответствует второму рангу новизны (уровень конкретизации).

Первый ранг новизны свидетельствует о том, что результаты исследования повторяют известные в науке и практике теоретические и практические положения и рекомендации без каких-либо уточнений и дополнений (уровень отсутствия новизны).

Теоретическая значимость характеризуется новизной, концептуальностью, доказательностью и перспективностью. Выделяют очень высокую, высокую, удовлетворительную и неудовлетворительную теоретическую значимость.

Если результаты исследования обосновывают принципиально новые концепции и закономерности, выводы теоретически и экспериментально подтверждены, открывается новое направление в разработке прикладных исследований, то теоретическая значимость исследования является очень высокой.

Высокая теоретическая значимость предполагает, что результаты исследования развивают, дополняют, вносят новые элементы в решение проблемы. Выводы исследования подтверждаются экспериментом, открываются перспективы для прикладных исследований.

Удовлетворительная теоретическая значимость характеризуется тем, что результаты исследования уточняют, конкретизируют отдельные положения, выводы частично подтверждены. Открываются перспективы для решения частных вопросов в пределах данной области знаний.

Если результаты исследования повторяют известные теоретические концепции, идеи и гипотезы без каких-либо уточнений и дополнений, теоретические положения сформулированы без обоснования и противоречат фактам, отсутствуют перспективы для дальнейших исследований, то теоретическая значимость является неудовлетворительной.

Практическая значимость показывает влияние, которое оказывают результаты исследования на практику и оценивается по следующим позициям: число пользователей, заинтересованных в результатах исследования; уровень значимости результатов исследований; масштаб внедрения результатов исследования; экономическая и социальная эффективность; готовность к внедрению.

Выделяют четыре уровня практической значимости: очень высокая, высокая, низкая, удовлетворительная и неудовлетворительная.

Например, для очень высокой практической значимости характерно: использование результатов многими практическими работниками разных групп и сфер; результаты важны для решения обобщенных проблем; результаты исследования могут быть внедрены в масштабах страны; имеют очень высокие социальный и коммерческий эффекты; разработаны все необходимые нормативные материалы для практических работников.

Критерии оценки качества научных исследований мы использовали при разработке *приоритетных направлений диссертационных исследований по специальностям педагогической науки.* Перечень основных направлений определялся по запросу секции педагогики республиканского Совета по координации научных исследований в области психолого-педагогических наук.

Перечень направлений формировался на основе предложений субъектов научной деятельности (кафедры, лаборатории, советы по защитам – всего 23 субъекта). Была разработана карта оценки тематики научных исследований (таблица 2).

В качестве примера приведем *фрагмент приоритетных научных исследований по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодежи).*

1. Выявление новых закономерностей обучения и воспитания. Развитие целеполагания в образовании.
2. Проектирование новых или более совершенных эффективных процессов обучения (воспитания).
3. Модернизация содержания обучения (воспитания) с учетом тенденций развития образования.
4. Разработка новых эффективных методов, форм, средств, методик, технологий и систем обучения (воспитания).
5. Развитие оценочной деятельности в образовании; модернизация диагностического инструментария и коррекционно-педагогической деятельности субъектов образования.

Таблица 2 – Критерии и показатели оценки качества научных исследований (ориентиры для экспертов).

Критерии оценки	**Уровни качества**			
	очень высокий	**высокий**	**низкий**	**очень низкий**
Актуальность • высокоактуальные • актуальные • малоактуальные • неактуальные	$1 \geq k > 0,8$	$0,8 \geq k > 0,6$	$0,6 \geq k > 0,4$	$0,4 \geq k > 0,2$
Теоретическая значимость • очень высокая • высокая	$1 \geq k > 0,8$	$0,8 \geq k > 0,6$		

• удовлетворительная • неудовлетворительная			0,6 ≥ k>0,4	0,4 ≥ k>0,2
Практическая значимость • очень высокая • высокая • удовлетворительная • неудовлетворительная	1 ≥ k>0,8	0,8 ≥ k>0,6	0,6 ≥ k>0,4	0,4 ≥ k>0,2

Список использованных источников

1. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М., 2004.

2. Цыркун, И. И. Приоритетные направления по специальностям педагогической науки / И.И. Цыркун // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: учеб. метод. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 74-84.

3. Цыркун, И. И. Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 8. – С.51-58.

ВКЛАД БЕЛОРУССКИХ УЧЁНЫХ-ПЕДАГОГОВ В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БЕЛАРУСИ (2-я пол. XX века)

В.В.Чечет, В.В.Чечет

Во второй половине XX века в Беларуси учёными-педагогами внесен вклад в разработку важнейших педагогических проблем и направлений [2; 3]. Ими исследовались различные аспекты педагогической науки:

- история просвещения, школы и педагогической мысли Беларуси, сравнительная педагогика, европейская и мировая система образования (А.И. Андарало, Е.Г. Андреева, В.И. Андреев, М.Ф. Арсентьева, В.С. Болбас, В.В. Буткевич, М.А. Добрынин, Е.А. Евдокимова, Л.А. Козинец, В.А. Капранова, С.В. Снапковская, В.А. Степанов, В.В. Чечет и др.);

- теория и методология исследований в области педагогических наук, педагогическая инноватика (Б.В. Пальчевский, И.Ф. Харламов, И.И. Цыркун и др.);

- теоретические основы воспитания творческой личности (В.А. Листратенко, И.А. Малахова, В.Н. Наумчик, В.П. Пархоменко и др.);

- теория, методология, содержание, методики обучения белорусскому и русскому языкам в школах и учреждениях национальной системы образования (М.Б. Антипова, А.В. Верниковская, Н.С. Вислобокова, Е.А. Гулецкая, Л.А. Мурина, Г.И. Николаенко, И.И. Павловский, А.В. Пищова, В.У. Протченко, Н.С. Старжинская, Н.Г. Еленский и др.);

- теория, методология, содержание, методики преподавания и обучения разным предметам в учреждениях образования (В.Н. Виноградов, И.В. Житко, О.Л. Жук, А.Ф. Журба, А.Е. Лисейчиков, Н.Н. Нижнёва, И.А. Новик, А.Н. Радьков, А.Н. Сендер, А.П. Сманцер, Е.С. Шилова и др.);

- теория, методология, методики воспитания дошкольников, школьников, учащихся ПТУ, студентов (Г.А. Бутрим, Д.И. Водзинский, В.Ф. Володько, К.В. Гавриловец, Я.Д. Григорович, А.А. Гримоть, Ж.Е. Завадская, А.С. Зубра, В.Т. Кабуш, Ф.В. Кадол, Н.К. Катович, А.И. Кочетов, В.В. Мартынова, Н.Г. Огурцов, А.П. Орлова, Е.А. Панько, И.И. Рыданова, М.А. Станчиц, И.А. Царик, Т.А. Шингирей и др.);

- воспитание, обучение, развитие детей-сирот и детей, лишённых родительского попечения, детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития (И.М. Бобла, С.С. Бубен, С.Е. Гайдукевич, Т.А. Григорьева, В.П. Гриханов, Л.А. Зайцева, А.Н. Змушко, А.Н. Калинина, А.Н. Коноплёва, М.Е. Кобринский, Т.Л. Лещинская, Е.С. Слепович, Л.И. Смагина, В.В. Чечет, В.А. Шинкаренко и др.);

- теория, методология, содержание, методики физического воспитания, физической культуры, спорта и спортивной тренировки, здорового образа жизни и физической реабилитации детей, молодёжи, взрослых, разных категорий населения (В.А. Барков, И.В. Бельский, С.Д. Бойченко, А.И. Бондарь, Л.Д. Глазырина, А.А. Гужеловский, Е.И. Иванченко, Е.А. Масловский, Т.Д. Полякова, В.А. Соколов, А.Г. Фурманов, А.Н. Шахлай и др.);

- учебные заведения нового типа, открытые учебно-воспитательные учреждения типа социально-педагогических комплексов, образовательно-культурных центров (П.И. Быков, Р.И. Мождже, К.С. Фарино и др.);

- ученическое и студенческое самоуправление, детские и молодёжные организации и объединения (В.Т. Кабуш, В.Г. Литвинович, Р.С. Пионова, И.Г. Тихонова и др.);

- формирование личности учителя, индивидуального стиля его деятельности, подготовка кадров в педагогических институтах и университетах (Н.А. Белоусов, И.И. Казимирская, Н.В. Кухарев, Н.В. Савченко, Н.К. Степаненков, В.П. Тарантей, А.В. Торхова, Л.Н. Тихонов и др.);

- профессиональное, профессионально-техническое образование, подготовка рабочих кадров (М.В. Ильин, Э.М. Калицкий, Ю.З. Кушнер, А.В. Лукьянович, Л.С. Смотрицкий, Г.В. Серкутьев, А.Х. Шкляр и др.);

- проектирование и управление в образовании, проектирование образовательных систем (Л.К. Волченкова, Г.Д. Дылян, Н.К. Ковш, С.А. Крупник, Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский и др.);

- повышение квалификации и переподготовки кадров, система последипломного образования (И.А. Андарало, А.И. Жук, Н.И. Запрудский, Н.Н. Кошель, Н.И. Мицкевич, А.И. Тавгень, Е.И. Снапкова, Г.А. Хатешева и др.);

- воспитание детей в семье, семейная педагогика (С.Н. Бурова, А.К. Воднева, З.С. Курбыко, Л.Е. Никонова, Е.И. Сермяжко, В.В. Чечет и др.);

- подготовка и издание учебных пособий по педагогике (Д.И. Водзинский, А.А. Гримоть, М.С. Ковалевич, Н.К. Степаненков, И.Ф. Харламов и др.).

В конце XX века значимый вклад в развитие педагогической науки был внесён коллективом учёных Белорусского научно-исследовательского института образования (создан в 1990 г. на базе Научно-исследовательского института педагогики, лаборатории проблем высшей школы Белорусского политехнического института и Белорусского филиала Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования Государственного комитета СССР по народному образованию; с 1993 г. – Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь). В штате института состояли также учёные Белорусского государственного педагогического университета. Структура БелНИИ образования стала многообразной в целях исследования проблем педагогической науки на основе комплексного подхода. Творчески стали функционировать научные отделения: теоретико-методологических проблем, дидактических проблем национальной школы, проблем воспитания, психологии, проблем дефектологии, социально-экономических проблем образования. В отделении теоретико-методологических проблем проводили исследования ученые лабораторий философии образования, истории образования и этнопедагогики, непрерывного образования, педагогического творчества, проблем становления творческой личности, социологии образования, зарубежных образовательных систем.

В 1995 г. в Национальном институте образования был создан совет по защите диссертаций по педагогическим и психологическим наукам по трём специальностям: 13.00.01 – общая педагогика, 19.00.01 – общая психология, история психологии; 19.00.07 – педагогическая психология. Все 17 членов совета были докторами наук: 9 докторов педагогических наук (В.Ф. Володько, К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская, А.И. Кочетов, Б.В. Пальчевский, В.П. Пархоменко, В.У. Протченко, Г.В. Серкутьев, В.В. Чечет), 7 докторов психологических наук (Ф.И. Иващенко, В.М. Козубовский, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, М.А. Кремень, А.Т. Ростунов, Т.М. Савельева), 1 доктор философских наук (Н.И. Латыш). Такой состав совета давал возможность проводить обсуждение, анализ и экспертизу диссертационных исследований всесторонне – с философской (методологической), педагогической, психологической, методической точек зрения. С 1991 по 1998 год в совете было защищено 84 диссертации, в том числе из Германии (1), Казахстана (1), Республики Беларусь (76), России (3), Украины (3). Диссертационные исследования провели и защитили самые разнообразные категории работников национальной системы образования Республики Беларусь [1]:

- учителя и психологи школ, преподаватели педагогических училищ, колледжей, институтов, университетов, академий;
- директора и их заместители городских и сельских общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ, внешкольных учреждений;
- директора и их заместители, преподаватели институтов повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования;
- заведующие отделов образования, начальники и их заместители управлений образования;
- работники Министерства образования Республики Беларусь;
- аспиранты, соискатели и научные сотрудники Национального института образования;
- другие категории и соискатели из зарубежных стран.

Наибольшая часть исследований была проведена по проблемам дидактики в педагогическом, психологическом, организационно-методическом аспектах: формирование познавательного интереса подростков средствами игр-праздников (В.И. Агарков); дидактические условия разработки и использования педагогических программных средств при обучении математики в V–VI классах (З.М. Борисевич); семантический подход в познавательно-коммуникативной деятельности школьников в процессе обучения (Н.С. Вислобокова); специфика дифференцированного обучения в сельской школе (Ю.А.Иванов); концепция гуманизации обучения дисциплинам физико-математического цикла (К.В. Лавринович); развитие креативности подростков в процессе художественной деятельности (И.А. Малахова); функции познавательных задач в повышении эффективности обучения дисциплинам естественно-математического цикла (С.В. Яковенко) и др.

Педагоги-исследователи значительное внимание уделяли разработке проблем воспитания: индивидуализация воспитания старшего дошкольника в условиях детского сада (А.И. Катко); эстетическое воспитание учащихся средствами искусства в национальной профтехшколе (О.П. Котикова); формирование гражданственности у подростков в процессе освоения социальных ролей (В.В. Мартынова); педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних (М.А. Паздников); воспитание творческой личности как цель образовательных систем (В.П. Пархоменко); педагогические основы семейного воспитания (В.В. Чечет) и др.

Проблемы управления инновационными процессами в образовании, в педагогическом коллективе, стимулирования творчества учителей, повышения их квалификации нашли также отражение в исследованиях: мотивация и стимулирование самообразования учителей в системе повышения квалификации (А.И. Гиро); усовершенствование структуры управления региональной системы образования как условие её развития (Г.Д. Дылян); стимулирование педагогического творчества как фактор повышения эффективности учебного процесса (В.С. Решетько); системы подготовки педагогического коллектива к дифференциации обучения (С.А. Чайкун) и др.

Проблемы профессионально-технического образования были в поле зрения педагогов-исследователей: организационно-педагогические условия развития региональной системы профессионально-технического образования (М.В. Ильин); многоступенчатая подготовка специалистов в аграрном высшем профессиональном училище (А.В.Лукьянович); теория и практика подготовки кадров в высших профессиональных училищах (Г.В. Серкутьев); социально-педагогический проект интегрированной учебно-производственной среды для профессиональной подготовки учащихся (Л.С. Смотрицкий).

Проблемы истории образования, педагогики и педагогической мысли были представлены в следующих исследованиях: развитие технического творчества учащихся во внеклассной работе школ Беларуси (50–60-е годы) (С.Я. Астрейко); прогрессивные морально-воспитательные идеи представителей белорусской педагогической и общественной мысли XVI–XVII вв. (В.С. Болбас); развитие гимназического образования в Беларуси (XIX – нач. XX века) (Е.Л. Евдокимова); общественно-педагогическое движение и педагогическая мысль в Белоруссии (90-е годы XIX в. – 1917 г.) (С.В. Снапковская) и др.

Список использованных источников

1. Чэчат, В.У. Плённая дзейнасць Савета / В.У.Чэчат // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11. – С. 119–123.

2. Чэчат, В.У. Педагогіка / В.У.Чэчат // Беларус. энцыкл.: у 18 т. – Мінск, 2004. – Т. 18, кн. 2. – С. 466–467.

3. Чечет, В.В. Педагогика / В.В.Чечет // Республика Беларусь: Энциклопедия: в 6 т.; редкол. Г.П.Пашков [и др.]. – Минск: БелЭн, 2005. – Т. 1. – С. 618–619.

ПАЗНАВАЛЬНАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ СТУДЭНТАЎ НА РОЗНЫХ УЗРОЎНЯХ МЕТАДАЛОГІІ ФІЗІКІ

В.І. Януць

Пазнавальную дзейнасць студэнтаў па фізіцы па розных яе раздзелах і на розных курсах навучання можна канструяваць так, каб яна была накіравана на актывізацыю іх творчай самастойнасці. Гэта адпавядае патрабаванням часу і вынікае з рэформы вышэйшай педагагічнай адукацыі, якая прадугледжвае павышэнне ролі такіх форм і тэхналогій навучання, якія ў найбольшай ступені садзейнічаюць развіццю індывідуальна-творчых здольнасцей студэнтаў і актывізацыі іх пазнавальнай дзейнасці.

Найбольш высокім узроўнем актыўнасці і адной з форм далучэння асобы да творчай дзейнасці з'яўляецца самастойная работа, якая павінна стаць асноўнай скдадальнай педагагічнага працэсу [1]. Гэты від работы прадстаўляе сабой інтэграваны вынік усіх відаў індывідуальнай і калектыўнай вучэбнай дзейнасці незалежна ад форм і часу яе ажыццяўлення: на вучэбных і пазааўдыторных занятках, дома, у бібліятэцы, пры непасрэдным удзеле выкладчыка або без яго. У выніку выканання самастойнай работы ўзрастае ўзровень актыўнасці пазнавальнай дзейнасці, што садзейнічае творчаму развіццю і самазацвярджэнню асобы.

На фізічным факультэце вучэбнымі планамі прадугледжаны тры віды вучэбных заняткаў: лекцыйныя, практычныя, лабараторныя. Усе яны арганічна узаемазвязаны і па ўсіх іх прадугледжана самастойная работа, першы этап якой – кіруемая, якая ажыццяўляецца пры непасрэдным удзеле і пад кіраўніцтвам выкладчыка і ўключана ў вучэбныя праграмы ўсіх спецыяльных дысцыплін. Гэта першая частка самастойнай работы студэнта і перадумова рэалізацыі прынцыпа індывідуальна-творчага росту у працэсе навучання. Галоўная яе задача – фарміраванне ў студэнта ўяўлення аб самастойнай працы як аб асноўным сродку самаадукацыі і набыццё навыкаў самастойнага рашэння задач па ўсіх відах вучэбных заняткаў.

Пытанні практычнай рэалізацыі ідэі самастойнасці набыцця ведаў студэнтамі патрабуюць аналізу з розных пунктаў гледжання ў тым ліку і метадалогіі фізікі.

На першы погляд падаецца, што стандартызацыя вучэбнага матэрыялу, тыпавымі вучэбнымі планамі і праграмамі прадугледжвае аднолькавы падыход да зместу і форм правядзення заняткаў і запланаваны кантроль ведаў студэнтаў. Аднак далучэнне студэнта да самастойнай работы і індывідуальна-творчага падыходу набыцця ведаў магчыма на аснове ўвядзення метадалогіі базавай навукі і розных падыходаў да разгляду любой фізічнай з'явы або закона, што дасягаецца праз вар'іраванне зместу і метадаў навучання. Гэта магчыма на аснове наступных узроўняў і найбольш агульных аб'яднанняў груп метадаў ў структуры метадалогіі навукі.

Па-першае, вывучэнне вучэбнага матэрыялу можна канструяваць з рознай ступенню дэталізацыі і абагульнення зместу на аснове трох узроўняў метадалогіі фізікі [2]:

- **узровень метадалагічных метадаў фізікі;**
- **узровень фундаментальных фізічных законаў;**
- **узровень канкрэтных законаў фізічных тэорый.**

Па-другое, вывучэнне вучэбнага матэрыялу можна ажыццяўляць рознымі групамі метадаў, якія адпавядаюць не толькі мадэлям з рознай ступенню дэталізацыі зместу [3], але і дзяленню сучаснай фізікі на тэарэтычную і эксперыментальную. Метадалагічна абгрунтаванае і рознабаковае вывучэнне вучэбнага матэрыялу па фізіцы, арганізаванае з улікам ведання выкладчыкам індывідуальных асаблівасцей студэнтаў, дазваляе дасягнуць імі больш глыбокіх ведаў і больш поўна рэалізуе развіваючы патэнцыял фізікі як вучэбнага прадмета. Выбар класіфікацыі агульнай структуры і узроўняў метадалогіі фізікі, што прыведзены вышэй, складае аб'ектыўную аснову варыятыўнай пабудовы навучання фізіцы як асаблівасна арыентаванай вучэбнай мадэлі навукі.

Паспрабуем ахарактызаваць у самым агульным выглядзе сутнасць прапануемага метадалагічнага падыходу да пабудовы навучання фізіцы. Пачынаючы вывучэнне чарговага раздзела праграмы, мэтазгодна пасля азнаямлення з яго эксперыментальнай

базай, паказаць студэнтам логіку атрымання асноўных суадносін раздзела з дапамогай метада аналіза размернасцяў як канкрэтнага праяўлення сіметрыі і суразмернасці законаў прыроды. Паралельна з гэтым мэтазгодна атрымаць тое ж інтуітыўна-асацыятыўным шляхам. Такое якаснае мысленнае канструяванне колькасных суадносін адпавядае звароту да агульных для ўсёй фізікі метадалагічных прынцыпаў (сіметрыі, адноснасці, суперпазіцыі і інш.).

Як правіла, на гэтым этапе адсутнічае распрацоўка фізічнай мадэлі вывучаемай з'явы. Таму поспех у атрыманні выніка ў значнай ступені вызначаецца уменнем інтуітыўна вызначыць асноўныя рысы такой мадэлі. Па сутнасці тут закладваецца разуменне таго что можа быць і таго, чаго быць не можа ў разглядаемай фізічнай сітуацыі. Тут пажадана выкарыстанне дэманстрацыйнага эксперымента а таксама камп'ютарнага мадэлявання.

На наступным этапе плануецца аналіз асноўных суадносін вывучаемага раздзела з пункту гледжання фундаментальных фізічных законаў. Напрыклад, падыход з пункту гледжання закона захавання энергіі дае магчымасць выявіць аналогіі паміж зусім непадобнымі паміж сабой фізічнымі з'явамі (законы захавання энергіі, імпульсу, моманту імпульсу у механіцы, малекулярнай і атамнай фізіцы, зараду ў электрастатыцы, электрадынаміцы, фізіцы элементарных часціц і інш.). На гэтым этапе патрабуецца дакладная распрацоўка фізічнай карціны працякаючых працэсаў, стварэнне фізічнай мадэлі з'явы. Аднак ступень дэталізацыі гэтай фізічнай мадэлі, як правіла, ніжэй, чым неабходная пры апісанні з'явы на ўзроўні канкрэтных законаў фізічных тэорый.

Вывучэнне раздзела заканчваецца шляхам, заснаваным на выкарыстанні метадалогіі ўзроўня законаў канкрэтных фізічных тэорый, дзе суправаджаецца дэманстрацыйным і лабараторным эксперыментам, у тым ліку і камп'ютарным. Гэты этап характэрызуецца больш дакладнай распрацоўкай фізічнай мадэлі вывучаемай з'явы, чым на ўзроўні выкарыстання фундаментальных фізічных законаў.

Вынікі практычнай рэалізацыі апісанай мадэлі арганізацыі пазнавальнай дзейнасці навучання фізіцы [4] паказваюць, што пры вывучэнні матэрыялу магчыма любая камбінацыя разгледжаных падыходаў. Канкрэтная камбінацыя вызначаецца не толькі пазнавальнымі магчымасцямі і матывацыйнымі ўстаноўкамі студэнтаў, але і патрабуе адпаведнай свабоды валодання фізічным зместам выкладаемых пытанняў выкладчыкам.

Прымяняльна да навучання рашэнню фізічных задач метад рашэння канкрэтнай задачы падказвае сама фізічная тэорыя, ў межах вывучэння якой разглядаецца задача. Аднак, студэнты, падрыхтаваныя ўсім папярэднім ходам вывучэння тэарэтычнага матэрыяла, не спяшаюцца шукаць «падыходзячую формулу», а аналізуюць магчымасці вышуку адказу на пастаўленае пытанне, прапануючы розныя мадэлі вывучаемай з'явы, выкарыстоўваючы раней засвоеныя звесткі аб структуры і ўзроўнях метадалогіі фізікі. Адначасова паспяхова вырашаецца пытанне аб развіцці творчай індывідуальнасці асобы студэнта таму, што ў кожнага з іх маецца магчымасць выбіраць той метад рашэння, які ён засвоіў найлепшым чынам. Магчыма, спачатку гэты метад не з'яўляецца рацыянальным. Абмеркаванне і сапастаўленне прапанаваных у групе рашэнняў памж навучэнцамі, якія атрымалі аднолькавы адказ рознымі метадамі, дазваляе знайсці аптымальнае рашэнне, што, як правіла, магчыма ў выніку сінтэзу розных метадаў.

Недахопам гэтага падыходу да арганізацыі пазнавальнай дзейнасці на занятках па фізіцы з'яўляецца павелічэнне затрат вучэбнага часу на вывучэнне пачатковых раздзелаў праграмы. Аднак гэты недахоп знікае ў працэсе накаплення студэнтамі метадалагічнага вопыту, што прыводзіць да паскарэння вывучэння наступных раздзелаў курса.

Веданне законаў фізікі прадугледжвае ўменне не толькі фармуляваць гэтыя законы, але і прымяняць іх у канкрэтных сітуацыях як пры рашэнні задач, так і пры выкананні лабараторных работ.

Правядзенне лабараторнага практыкума па курсе агульнай фізікі з'яўляецца асновай эксперыментальнай падрыхтоўкі студэнтаў, якая накіравана на фарміраванне ўменняў і навыкаў работы з фізічнымі прыборамі і ўстаноўкамі. Практыкум дае магчымасць авалодаць метадамі фізічных вымярэнняў, апрацоўкі іх вынікаў, дапамагае больш глыбокаму разуменню тэарэтычнага матэрыялу курса і яго засваенню. Па кожным з пяці раздзелаў курса студэнты выконваюць па 15 франтальных лабараторных работ. Метад франтальнага выканання дае магчымасць аналізу кожнага элемента работы ад допуску да выканання, кожнага практыкавання і здачы работы. Для гэтага недастаткова фармальнага ведання фізічных законаў. Таму ў аўдыторыях прапануюцца найбольш тыповыя і складаныя заданні. Частка з іх аналізуецца выкладчыкам, а частка прапануецца студэнтам для самастойнага рашэння ў адпаведнасці з вышэй разгледжанымі метадалагічнымі падыходамі.

Праца па прыведзенай метадалагічнай схеме арганічна спалучаецца з рэйтынгавай сістэмай па агульнай фізіцы, якая ажыццяўляецца на факультэце больш пяці гадоў. Праводзіцца бягучы і выніковы кантроль ведаў студэнтаў, які ўключае дзве кантрольныя работы і тры этапы тэсціравання па кожным з пяці раздзелаў курса. Задачы, аналагічныя тым, што рашаюцца на працягу семестра, уключаюцца у экзаменацыйныя білеты. Тыя студэнты якія набралі не меньш за 80% ад максімальнай колькасці балаў рэйтынга, ад задачы на экзамене вызваляюцца.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Методические рекомендации по рациональной организации самостоятельной работы студентов // сост. И.И. Цыркун – Мінск: БГПУ, 2001.

2. Бубликов, С.В. Методологические основы решения з адач по физике в средней школе / С.В. Бубликов, А.С. Кондратьев.–СПб: Образование, 1996.

3. Вигнер, Е. Этюды о симметрии: пер. с англ / Е.Вигнер. – М.: Мир, 1971.

4. Суханов, А.Д. Современный взгляд на структуру физики / А.Д. Суханов, О.Н. Голубева // Физика в системе современного образования: тезисы докладов междунар. конф. (ФССО-95). – Петрозаводск, 1995.

СЕКЦИЯ 2. СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА РАЗВИТИЯ БГПУ КАК УНИВЕРСИТЕТА ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л.М. Бабак, Н.М. Воронец

Современный этап развития общества характеризуется появлением такого понятия, как «современное образовательное пространство». В условиях формирования единой мировой образовательной системы проблема оптимизации технологий и методов обучения становится еще более актуальной. Противоречия между традиционными формами обучения и требованиями жизни, запросами общества могут быть преодолены такой организацией обучения, которая будет способствовать формированию полноценных знаний о мире во всех его многообразных проявлениях, развитию навыков самообразования, представлению об информационной открытости благодаря использованию новых информационных технологий. Обучение с использованием информационных технологий несет в себе огромный мотивационный потенциал, помогает реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения, подразумевает взаимодействие каждого учащегося с системой усвоения материала. К основным видам информационных технологий относятся: мейлсерверы, телеконференции в оперативном режиме, электронные библиотеки, электронные учебники и др.

Использование компьютерных технологий предполагает увеличение доли самостоятельной индивидуальной и групповой форм работы студентов. Новые методики с использованием Интернет-ресурсов позволяют реализовывать коммуникативный подход в обучении языку. Формирование коммуникативной компетенции подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, студенты оказываются в реальных жизненных ситуациях. Можно предложить студентам работать в малых группах исследовать статьи, приводимые на Интернет-сайтах, охватывающие все стороны жизни: спорт, новости, культуру. Преимущества такой работы заключаются в полной вовлеченности всей группы в сочетании с дифференциацией заданий: сильные студенты занимаются рецензированиемболее сложных статей. Критериями отбора текстовой информации являются аутентичность, познавательность и информативность. Результаты представляются в форме устных либо мультимедийных презентаций с последующим обсуждением. В качестве дополнительной формы работы мы предлагаем студентам составить словарные статьи, опираясь на прочитанную информацию. Студент фиксирует в словаре новые лексические единицы, а также грамматические явления, таким образом Интернет используется не только пассивно, но и активно. Передовой отечественный и зарубежный опыт показывает, что творческая учебная деятельность полнее реализует задачи обучения, способствует формированию профессионально-значимых качеств личности.

Вовлеченные в решение целого ряда значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Интернет технологии расширяют кругозор студентов, позволяют изучать язык в культурном контексте, принимать участие в викторинах, олимпиадах, чатах и видеоконференциях. Общение с носителями языка в англоязычных чатах дают возможность углубить знания общеупотребительной и профессиональной лексики, совершенствовать навыки письменной речи.

Участие в веб-квестах предполагает поиск и анализ информации, находящейся на различных веб-сайтах по определенной проблеме. Преподаватель предлагает проблемную ситуацию, формулирует задание, детально описывает предполагаемый результат деятельности. Пользуясь поисковыми системами,студенты по завершении веб-квеста представляют свои проекты в виде создания собственных веб-страниц, блогов, либо в форме Power Point презентации, других творческих работ в электронном или печатном варианте. В ходе использования технологии веб-квестов поддерживается интеллектуальная деятельность студентов, предоставляется возможность для самостоятельного структурирования идей, активизации познавательной активности. В результате участия в веб-квестах студентам предлагается осуществить рефлексию и анализ полученного опыта, поставить цели для дальнейшего обучения.

Большим потенциалом для развития автономии и умений самостоятельной учебной деятельности студента обладает дистанционное обучение, которое позволяет сделать процесс овладения языком более естественным с точки зрения условий его протекания. Целесообразно использовать различные средства: интерактивное телевидение, компьютерные сети, учебные компьютерные курсы на лазерных дисках. С помощью дистанционного обучения можно исследовать интересы и познавательные способности студентов.

Эффективность обучения повышается за счет использования обучающих программ. Программный комплекс English Discoveries сочетает строгую линейность структуры и гибкость модульного строения, позволяющие легко интегрировать программу в учебный план. Видеосюжеты записаны носителями языка, грамматический модуль представлен в живой, интересной форме. Программа имеет систему управления, согласно которой преподаватель может отследить успехи студентов. Комплекс English Discoveries содержит страноведческий материал и знакомит студентов с 12-ю самыми крупными англоязычными городами мира. В ходе выполнения тестов в игровой форме от студента требуется использование грамматического и лексического материала, усвоенного в каждом уровне

Существующие программы позволяют облегчить усвоение обширного материала за счет комплексного воздействия видеоряда, звука, таким образом позволяют интегрировать в себе чтение и аудирование. Студент не привязан к темпу группы и препода-

вателя, а может сам в интерактивном режиме прослушать необходимый фрагмент текста произвольное количество раз. Применение программ-тренажеров заметно повышает интерес к предмету. На занятиях по английскому языку мы активно используем возможности таких программ, как «Английский: путь к совершенству», интерактивный курс «English».Занимательные упражнения, направленные на развитие таких видов речевой деятельности, как чтение, формирование и закрепление навыков монологической и диалогической речи, аудирования, содержащиеся в обучаемой программе «Triple Play English Plus» позволяют отрабатывать произношение, совершенствовать письменную речь, пополнять словарный запас.

Процесс обучения иностранному языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Использование компьютерных технологий облегчает доступ к разнообразной информации, сокращает время изучения языка, позволяет сделать процесс овладения языком более эффективным, познавательным и динамичным. Новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы образования: цели, содержание, методы и организацию учебного процесса, что позволяет решать актуальные задачи педагогики: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления обучаемого. При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности обучаемого. Отношения с учащимися строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества.

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ УЧЕБНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

О.Л. Багдасарова

Переход к информационному обществу требует от системы образования решения проблемы подготовки людей, приспособленных к быстро меняющимся реалиям окружающей действительности, способных не только воспринимать, хранить и воспроизводить информацию, но и продуцировать новую, управлять информационными потоками и эффективно их обрабатывать. Изменение требований к специалистам продиктовано появлением новых типов теоретических и практических задач, отличающихся системным и междисциплинарным характером, нестандартностью, глобальностью возможных последствий. Такие задачи не имеют простых и однозначных решений, что требует существенного изменения характера всей профессиональной деятельности специалистов и обуславливает необходимость подготовки специалистов нового типа, умеющих видеть ситуацию в целом, подойти к поиску решения творчески, способных прогнозировать его результат, осознающих свой личный вклад и ответственность.

Как отвечает на данный запрос образование? Какие инновации используются и что они изменяют в процессе подготовки будущих профессионалов-специалистов? Какие же типы учебной и педагогической деятельности реализовываются, как правило, в процессе обучения в вузах?

Сегодня эксперты выделяют несколько подходов к обучению: • традиционный, или основанный на дисциплине подход; • исполнение, или подход, основанный на системах; • когнитивный подход; • эмпирический, или основанный на личной значимости подход; • общественно важный подход.

Однозначно, в большинстве случаев сегодня продолжает доминировать традиционный подход к обучению реализующий «парадигму обучения» [1]. На занятиях чаще всего преобладает репродуктивная деятельность. Целью преподавания является передача насыщенного информацией учебного материала. Например, на лекциях студенты занимаются преимущественно конспектированием и запоминанием информации, а на семинарских занятиях – ее воспроизведением. На занятиях по педагогике, в частности, студенты садятся в круг и обсуждают положения гуманистической педагогики, которая утверждала воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса, развивающегося по своим возможностям. В процессе работы у студентов формируются представления о каждом ученике, как об уникальной личности, стремящейся к постоянному развитию и познанию, а их миссия, как будущих педагогов заключается в том, чтобы передать как можно больше знаний этому ученику, тем самым максимально способствуя его развитию. На занятиях обсуждаются педагогические ситуации, развивающие методы и технологии работы со школьниками. Но что в сущности обсуждается? Идеальные ученики, идеальные педагогические ситуации и «уникальные» идеальные методы в образовании... В итоге студенты получают очень абстрактные утопические знания о системе образования, методах преподавания и взаимодействия с учениками. Но становятся ли они после этого хорошими специалистами в предметной области, обладающими развитыми социально-коммуникативными и иными значимыми навыками? Какие компетенции приобретают? В профессиональном образовании стран Европейского сообщества придается особое значение пяти ключевым компетенциям – социальной, коммуникативной, социально-информационной, когнитивной и специальной [2]. Бесспорно, в процессе традиционного типа обучения студенты в некоторой степени приобретают все из вышеперечисленных компетенций. Наименее развитой, с нашей точки зрения, является специальная компетенция. Уместно ставить вопрос о том, какие профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания и умения приобретают в процессе своего обучения? К сожалению, зачастую эти знания абстрактны и их оказывается, недостаточно особенно в первое время, когда еще неопытный учитель сталкивается действительно с проблемными педагогическими ситуациями на уроках.

В связи с этим разрабатываются и предлагаются различные инновации в системе образования, анализируются разнообразные типы учебной и педагогической деятельности, обсуждается использование активных методов в обучении. Например, преподаватели могут не делить свои курсы на лекции и семинары. Или на первом занятии предлагают список тем, из которых студенты могут сами выбрать самые интересные для себя или требующие более детальной и глубокой проработки вопросы. Затем на каждом занятии студенты делятся на проблемные группы и обсуждают те или иные интересующие их вопросы. Также могут приме-

няться методы проблемного, интерактивного и когнитивного обучения. Но, в конце семестра, преподаватель может предъявить список вопросов к экзамену, среди которых будут те, которые студенты совсем не рассматривали в ходе занятий и для их тщательной проработки у них не остается уже времени. В результате, студенты становятся очень нервозными, а экзамен оказывается настоящим стрессом для каждого.

Очень часто преподавателей не интересует состояние, когнитивное развитие студента на занятии. Они могут быть излишне сосредоточены на форме преподавания и совершенствовании своих педагогических способностей и умений. Они больше обеспокоены эффективностью обучения и способами, которые позволят сделать процесс обучения более продуктивным или способствующим обучению в учебном процессе [4]. Применяя различные методы и технологии проблемного, проектного, системного, когнитивного, эмпирического или общественно важного подходов в обучении, преподаватели зачастую вносят изменения в форму организации занятий, в свой стиль педагогической деятельности, систему контроля, а учебные планы и программы оставляя прежними, не учитывается учебно-методическое обеспечение и сама организация всего учебно-воспитательного процесса.

Безусловно, инновации в высшей школе и смена «парадигмы обучения» на «парадигму учения» просто необходимы [1]. В этом случае цель учебного процесса будет заключаться не только в передаче знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, но и в развитии у студентов способности к постоянному, непрерывному самообразованию, стремления к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности [3]. Однако при выборе и переходе на другой тип учебной и педагогической деятельности необходимо вносить не просто внешние изменения, а трансформировать: цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления; стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса; систему контроля и оценки уровня образования; систему финансирования; учебно-методическое обеспечение; систему воспитательной работы; учебный план и учебные программы; педагогическую и учебную деятельность педагогов и учащихся.

В противном случае инновационные «здоровьесберегающие» технологии могут обернуться для студентов стрессогенными и дезадаптирующими, что противоречит задачам, которые ставит перед собой педагогическая наука, школьная и вузовская практика: формирование и развитие гибкости мышления, критичности, умения делать самостоятельный выбор, толерантности, гражданственности, умения сотрудничать, креативности, коммуникативной и информационной культуры.

Таким образом, реализация различных типов учебной и педагогической деятельности в процессе обучения в вузе при соблюдении правильности технологии будет способствовать формированию профессиональной, гражданской, социально-психологической и коммуникативной компетентности студентов в целях их профессионально-личностного роста и развития.

Список использованных источников

1. Бар, Роберт Б. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Роберт Б. Бар, Джон Таг // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол.: М.А. Гусаковский [и др.]. – Мн.: БГУ, 2006. – С. 8-34.

2. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007.

3. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. – Мн.: РИВШ, 2004.

4. Montgomery, Diane. Educating The Able. Printed and Bound in Great Britain by Biddles Limited, Guilford and King's Lynn, 1996.

Обучение иностранному языку с использованием компьютерных технологий

А.Л. Белая, О.С. Сапалова

Самое широкое применение мультимедиа технологии нашли в образовании – от детского до пожилого возраста и от вузовских аудиторий до домашних условий. В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя персональный компьютер открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера. Локальные компьютерные сети и телекоммуникационные средства дают возможность организовать коллективную творческую работу в режиме реального времени. Другой специфической компьютерной формой образования является дистанционное обучение, преимуществом которого является то, что оно дает возможность изучать иностранные языки с преподавателем тем категориям людей, которым недоступна заочная форма обучения (инвалиды, лица, проживающие в отдаленных и труднодоступных районах) [1, с.15].

Какие методические функции может выполнять компьютер при обучении иностранным языкам? Выделим основные методические функции, реализуемые средствами компьютера:

1. Первичные:

- информативная – основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому он широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы;

- тренировочная – применение компьютера для тренировки с целью формирования прочных навыков. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение;

- контролирующе-корректирующая – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в услови-

ях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

2. Второстепенные:

- коммуникативная – возможность общения на зарубежных чатах;

- организационно-стимулирующая – в настоящее время компьютер привлекает своей новизной и сам по себе является стимулирующим фактором.

Эти преимущества способствовали широкому распространению контролирующих программ и включению модулей контроля в большинство компьютерных программ обучения. По отношению к учащемуся компьютер может выполнять многочисленные функции, выступая в роли: преподавателя; эксперта; партнера по деятельности; инструмента деятельности; обучаемого [2, с.21].

Учащиеся могут применять персональный компьютер в соответствии со своими индивидуальными потребностями на различных этапах работы и в различных качествах.

Благодаря возможностям реализации функций преподавателя, компьютер часто используется в процессе самостоятельной и домашней работы учащихся, в ходе автономного изучения языка, в целях восполнения пробелов в знаниях отстающими учащимися. В этой ситуации используются тренировочные и обучающие компьютерные программы, специально создаваемые в учебных целях.

При самостоятельной работе с ПК обучаемый может: получить учебное задание; запросить дополнительную информацию, необходимую для его выполнения; уяснить способ выполнения задания; ввести ответ; получить анализ и оценку ответа.

Можно отметить даже целый ряд преимуществ использования ПК для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателем: неограниченное время работы, определяемое потребностями самого учащегося; свободный режим работы (выбор времени работы, определение пауз в работе и темпа усвоения материала); исключение воздействия субъективных факторов в работе (отсутствие предвзятости к кому-либо из учащихся, оценивание ответа на основе четких критериев без сравнения с результатами работы других обучаемых, неограниченное терпение, неразглашение недостатков работы) [4, с.37].

Главным предназначением компьютера в качестве инструмента учебно-познавательной деятельности является обеспечение максимальной поддержки при овладении языком, которая позволяет учащемуся перейти к более рациональным формам обучения, устраняющим разрыв между получением знаний и их действительным усвоением. Обучаемые используют ПК как инструмент деятельности не только для получения информационной и технической поддержки, но также для организации общения дистанционного обучения с помощью компьютерных телекоммуникационных сетей.

Особенно интересно использовать материалы Интернета при работе над текущей темой урока иностранного языка. На данный момент существует огромное количество сайтов посвящённых преподаванию иностранных языков. На таких сайтах можно найти разработки уроков иностранного языка, газетные статьи, различные тематические тексты, упражнения, грамматические пояснения, аудио книги. Преподаватель может найти различную информацию в сети по проблеме, которая подлежит обсуждению, исследованию, а так же может дать задание найти информацию ученикам, грамотным пользователям сети, но, разумеется, определив сферу поиска. Предлагая подобные материалы учащимся в малых группах, преподаватель может поставить задачу – отобрать подходящую для обсуждаемой проблемы информацию, согласиться с ней, принять к сведению в работе над темой, либо, напротив, аргументировано её оспорить, для чего необходимы факты, информация. Каждой группе, работающей над своей проблемой, можно предложить соответствующий материал для обсуждения. Так же для изучающих иностранный язык самостоятельно существует большое количество сайтов. Каждый университет разрабатывает свои планы дистанционного обучения. Многие сайты посвящены «on-line» урокам, существуют пробные тесты для получения международных сертификатов. При ответах на такие тесты возможно объяснение правильного ответа в случае ошибок.

Другая особенность овладения иностранным языком – потребность в живом общении, то есть в наличии речевого партнера. Компьютерные программы не могут заменить человеческое общение, их целесообразно рассматривать в качестве тренажеров по отработке лексического, грамматического и фонетического материала.

Коммуникативная компетенция тесно связана с лингвострановедческой компетенцией и требует такого построения обучения, чтобы учащимся предоставлялась возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка. Учащимся необходимо прививать уважение к культуре страны изучаемого языка для того, чтобы они были способны к межкультурному взаимодействию. Создавая возможность включения в виртуальное общение, мы воссоздаем модель реального общения.

Значимость сети Интернет именно в том, что всегда можно воспользоваться, если это необходимо, самой свежей информацией или подобрать определенный дайджест по той или иной проблеме. Можно воспользоваться и услугами чата или электронной почты, чтобы получить мнение носителей языка. Затем обсудить на уроке разные точки зрения на одну и ту же проблему (например, выборы президента страны, события в разных точках мира, мнения о прочитанной книге, особенности образования в разных странах, традиции празднования одних и тех же праздников в разных странах, например Рождества, и т. д.). При этом можно подобрать необходимые и очень интересные иллюстрации. Таким образом, происходит диалог культур непосредственно на занятии стимулируемый реальными контактами с представителями этой культуры [4, с.26].

Интернет обеспечивает реальную языковую среду, в которой учащиеся сталкиваются с потребностью спонтанно и адекватно высказываться по поводу широкого круга значимых, интересующих и достижимых задач. Понимание и осмысленная передача содержания мотивирует пополнение словарного запаса, концентрации внимания на использовании грамматических форм, способствует обучению грамматической стороне речи.

Какое же место занимает компьютер при обучении иностранному языку? Начнем с первого вопроса, «какое место занимает компьютер при обучении иностранному языку? В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Одни считают, что компьютер должен заменить преподавателя, другие – компьютер не способен подать материал так, как это делает преподаватель. На сегодняшний день такие уроки могут быть и данью моде, и баловством, и экспериментальной работой педагога по поиску новых форм обучения, и доказанной необходимостью. Опыт работы в этом направлении еще мал по вполне объяснимой причине: получив на короткий срок в свое владение компьютерный класс, преподаватель спешит получить от этого события как можно больше пользы, иногда игнорируя при этом, медицинские требования по времени работы за компьютером.

К большому сожалению, многие прикладные компьютерные программы содержат одну и ту же методическую ошибку: меньше всего они ориентируют преподавателя на использование их в качестве эффективного средства обучения: в них много жесткого подсчета ошибок и мало реальной помощи обучаемому, оказавшемуся в затруднительном положении. Тем более преподавателю следует продумать формы оказания помощи таким ученикам (изготовление комментариев-подсказок к компьютерным программам, наличие в кабинете соответствующих справочников и учебников, работа учеников-консультантов, парная работа и т.п.) Перечисленные задачи, если преподаватель следует им, полностью исключают такую структуру процесса обучения, при котором обучаемые постоянно находятся перед компьютером. Компьютер должен служить вспомогательным средством, как любое другое техническое средство обучения или учебник.

Использование компьютеров при преподавании гуманитарных дисциплин оправдано лишь в единственном случае: если компьютер является средством облегчения ученического труда – иначе зачем? Определяя цели, задачи и возможности использования компьютерных технологий на уроке, преподаватель может, прежде всего, иметь в виду следующие принципиальные позиции: а) сохранение психического и физического здоровья учащихся; б) формирование элементарных пользовательских умений и навыков; в) помощь обучаемым в усвоении учебного материала на основе специально и грамотно созданных для этой цели прикладных компьютерных программ по изучению иностранного языка [3, с.12].

В учебной деятельности необходимо использовать различные формы и методы: фронтальную работу по актуализации знаний, групповую или парную работу обучаемых по овладению конкретными учебными умениями, дидактические игры, и работу консультационной службы, интересные устные и письменные задания. Все они должны быть скомпонованы таким образом, чтобы использование компьютера становилось не самоцелью, а лишь логическим и очень эффективным дополнением к учебному процессу.

Список использованных источников

1. Дмитриева, Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Интернет /Е.И. Дмитриева // Иностранные языки в школе, 1998. – №1.
2. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе, 2001. – №2,3.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению /Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991.
4. Полякова, Т. Ю. Английский язык для диалога с компьютером / Т.Ю. Полякова. – Москва: Высшая школа, 1997.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Г.Г. Беловский

Современным методом обучения, позволяющим получить образование заочно, является дистанционное обучение. Дистанционное обучение представляет собой логическое продолжение опыта заочного обучения по переписке без личных контактов между преподавателем и студентом. Методика дистанционного обучения сочетает как традиционные методы общения преподавателя и студентов на лекциях и семинарах в аудитории, так и синхронные и асинхронные контакты с использованием сети Интернет. Успешность дистанционного обучения во многом зависит от организации учебного материала. Наряду с традиционными учебными материалами дистанционное обучение предполагает наличие электронной версии курса. Результаты обучения, как показывает практика эксплуатации системы дистанционного обучения (ДО) в БГПУ, определяются многими факторами. Одним из сдерживающих факторов развития ДО в университете является недостаточная подготовка преподавателей по созданию электронных документов для дистанционного обучения.

Эффективность дистанционного обучения зависит от взаимодействия преподавателя и обучаемого, используемых педагогических технологий, эффективности обратной связи в разработанных средствах обучения и способов их доставки.

Основная цель работы преподавателя по разработке курса дистанционного обучения заключается в переводе ранее созданных электронных учебных курсов в формат информационно-образовательной среды. При этом он решает следующие образовательные задачи: побуждение мотивов к учению; постановка учебных целей и задач перед студентами; выбор форм, методов и способов трансляция знаний, формирования и развития умений и навыков, компетенций и способностей, взаимодействия между обучаемыми; планирует формы и виды контроля за процессом обучения.

Педагог (создатель курса) проводит дидактический анализ потребностей в обучении (состав аудитории, цели обучения, планируемые результаты обучения); проводит анализ и структурирование учебных материалов учебно-методического комплекса (УМК) по предмету; определяет используемые методы и формы обучения; разрабатывает механизмы обратной связи от обучае-

мых и методов оценки их учения; разрабатывает и наполняет содержанием ресурсы курса в соответствии с избранной в УМК методической системой; оказывает методическую помощь авторам медиаресурсов; проводит апробацию, оценку эффективности и редактирование разработки.

Педагог (руководитель курса) организует регистрацию студентов на сайте дистанционного обучения учебного заведения; знакомит студентов с регламентом работы курса дистанционного обучения; настраивает ресурсы курса для использования студентами; организует опросы, форумы, чат и электронную почту между участниками курса; осуществляет контроль качества знаний, умений, навыков и оценку компетенций; оценивает работы студентов (задания, wiki, эссе) и сообщает результаты; проверяет почту и участвует в обмене сообщениями консультационного порядка в чате; курирует работу групп студентов, работающих над проектами; анализирует результаты обучения и редактирует в соответствии с ними содержание ресурсов курса.

Преподаватель, осуществляющий подготовку специалистов с использованием системы ДО, повышает свою квалификацию на сайтах дистанционного обучения, участвует в форумах, чатах и видеоконференциях по проблемам ДО [1; 2].

Для того чтобы пройти курс дистанционного обучения, от слушателя требуются исключительная самоорганизация, трудолюбие и определенный стартовый уровень образования. Работа студента с системой дистанционного обучения относится к индивидуальной форме обучения, при которой преобладает внутреннее управление обучением: выбор времени, места, последовательности, уровня сложности и темпа изучения учебного материла. Студент после регистрации зачисляется в учебную группу и получает доступ к материалам учебных курсов, размещенным на сервере. Кроме того он снабжается необходимыми дополнительными материалами (учебники, CD-диски и т.п.). На сервере автоматически создается и ведется его персональная страница, на которой он получает информацию, методические рекомендации по планированию выполнения учебных заданий, комментарии. По мере изучения курса студент проходит тестирование и сдает экзамены. В процессе обучения и выполнения контрольных заданий он использует электронную почту, прямой обмен файлами с преподавателем курса и коллегами по группе; участвует в видеоконференциях с преподавателем и коллегами по проекту по учебным и организационным вопросам.

Обучение студента в ДО [3] происходит посредством: общения, суть которого сводится к регистрации на курсе ДО, участии в форумах, конференциях, чате, опросах и обмене почтовыми сообщениями; самообразования, включающего такие формы работы, как изучение справочного и лекционного материала (ресурс «Ресурсы»), работа с обучающими программами (ресурс «Лекция»); определения уровня самоподготовки путем самоконтроля при выполнении тестовых контрольных заданий и заданий для самоконтроля (ресурс «Тесты»); приобретения навыков профессиональной деятельности за счет выполнения заданий лабораторных работ, участия в семинарах, работы над проектом в составе группы или самостоятельно (ресурсы «Задание», «Форум», «Семинар», «Wiki»); интеграции навыков работы в ДО в профессиональную деятельность с целью получения профессиональных компетенций, для чего успешно занимающиеся студенты закрепляются кураторами (преподавателями) курсов и осуществляют контроль за обучением и консультации студентов младших курсов; работают в творческих группах, организованных педагогом курса по редактированию ресурсов сайта ДО.

Слушатель одного из курсов дистанционного обучения может быть одновременно преподавателем или консультантом другого курса.

Следует обратить внимание на тот факт, что наблюдается устойчивая тенденция роста числа желающих получать образование дистанционно. На рис.1 представлена диаграмма опроса студентов БГПУ, проводимого ежегодно с использованием системы дистанционного обучения МОДУС.

Студенты отвечали на вопрос: «Уважаемый коллега, мы начинаем изучать новый курс. Как бы Вы хотели изучать предмет?». В 2008-2009 уч. году в опросе участвовало 466 человек, в сентябре 2009-2010 учебного года – 105 человек (рисунок).

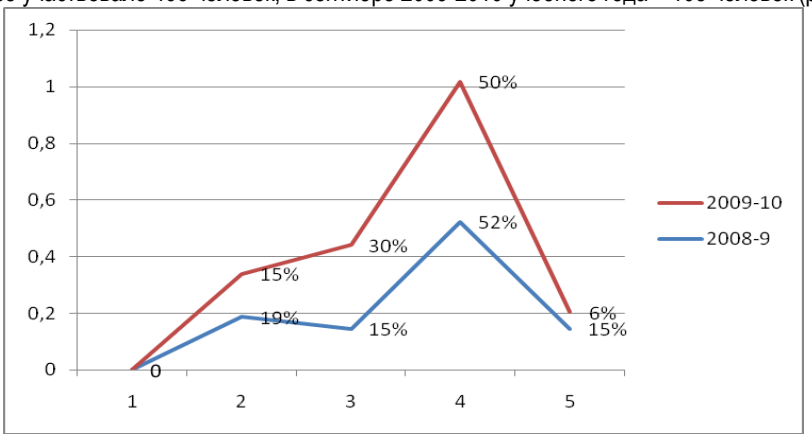


Рисунок – Результаты опроса студентов

Варианты ответов: 1 – вообще не нужен; 2 – индивидуально; 3 – дистанционно; 4 – в небольших группа (3-5 человек) над одним проектом; 5 – получить в итоге свой проект.

Из рисунка видно, что в два раз возросло число студентов, желающих учиться дистанционно. Большинство студентов желает работать над совместными проектами и получать результаты своей работы в виде портфолио. Таким образом, существует потребность в развитии такой образовательной услуги, как обучение с использованием систем дистанционного обучения.

Список использованных источников

1. Система дистанционного обучения «Прометей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prometeus.ru
2. Система дистанционного обучения «Доцент» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prometeus.ru
3. Беловский, Г.Г. Мультимедийные технологии: лабор.практикум / Г.Г. Беловский, В.М. Зеленкевич. – Минск : БГПУ, 2009.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Т.А. Бонина

Уровень и успешность социально-экономического развития любой страны определяется тем, каким образом восполняется и развивается интеллектуальный потенциал нации, который в первую очередь создаётся системой образования и становится определяющим фактором прогрессивного развития страны. Ответственность за подготовку специалистов образования ложится на высшую педагогическую школу, основной задачей которой является подготовка конкурентоспособного специалиста, учителя-исследователя, способного творчески подходить к решению проблем обучения и воспитания, проводить научно-исследовательскую работу с целью повышения эффективности и качества обучения и воспитания в школе.

Важным направлением в педагогике является естественнонаучное образование, имеющее большие возможности для развития познавательных интересов, формирования научного мировоззрения и современной картины мира в его диалектическом, научном и техническом развитии, поскольку отражает проблемы и тенденции развития современного общества, а также взаимосвязь и взаимозависимость природы, человека и общества. Естественные дисциплины решают важные задачи, направленные на развитие умственной деятельности ребёнка в школе. Именно эти науки учат логическим методам индукции и дедукции, формируют умение путём умозаключений проникать в глубины явлений, скрытых от глаз наблюдателя [1].

Проблемой современного естественнонаучного образования является понимание принципов системности, преемственности и интеграции знаний в изучении явлений природы в условиях смены научных парадигм. Требованием времени становится непрерывное обновление содержания образования на иной научной основе.

Таким образом, происходит смена парадигмы образования: ориентация на профессию уступает место первостепенному воспитанию личности будущего профессионала. Новый подход требует подчинения учебного процесса в вузе не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию культуры мышления студентов, развитию интеллектуального потенциала личности для побуждения студентов к самопознанию, самооценке с целью превращения его из объекта в субъект контроля как знаний, умений и навыков, так и личных профессиональных качеств [2]. Только при этом условии педагогический университет может стать современным и эффективным учреждением высшего профессионального образования, конкурентно способным на рынке образовательных услуг.

Наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и потенциальные творческие способности позволяет участие студента в научно – исследовательской работе. Организация исследовательской деятельности даёт возможность вооружить студентов необходимым инструментарием (знаниями, умениями, навыками) для освоения стремительно нарастающего потока информации, ориентации в нём и систематизации внепрограммного материала по одному из направлений в виде научно-исследовательской работы, обеспечивая широкий естественнонаучный кругозор. Обучение студентов исследовательским умениям стало объективной потребностью развития современной педагогики высшей школы.

Идея исследовательских методов в обучении в настоящее время перерастает в концепцию системного исследовательского подхода, который позволяет одновременно и во взаимосвязи решить задачи организации исследовательской деятельности на кафедрах, развития творческого потенциала преподавателя вуза и внедрения в обучение УИРС и НИРС. Данный подход обеспечивает концептуальное решение проблем связи научного исследования, методической работы кафедр и активизацию познавательной деятельности студента.

Организация научно-исследовательской работы студентов на факультете естествознания носит комплексный характер с ориентацией на решение научных задач в соответствии с приоритетными направлениями развития научно-инновационной сферы Республики Беларусь и осуществляется на принципах непрерывности, преемственности уровней и ступеней образования. Формирование инновационной по характеру и содержанию научно-образовательной среды обеспечивает развитие творческой личности по пути: студент – магистрант – аспирант – преподаватель. Научно-исследовательская деятельность студентов организуется на факультете естествознания в традиционно сложившихся в вузовском образовании формах: включаемые в учебный процесс (УИРС) и выполняемые во внеучебное время (НИРС) [3], но при этом имеет свои особенности и специфику.

Элементы исследовательской деятельности включаются в содержание практических и лабораторных занятиях на основе обучающе-исследовательского принципа [4], на которых студент может выступить в роли первооткрывателя, при условии методически верно поставленной задачи. Удовлетворение, получаемое от сознания того, что студент самостоятельно совершил пусть маленькое, но открытие, — огромный стимул для продолжения движения личности по пути познания.

Спецификой учебного процесса на факультете естествознания является проведение сезонных полевых практик на базе агробиостанции «Зелёное», а также дальних выездных практик по регионам Беларуси. Поиск путей привлечения студентов к научной деятельности показал, что учебные полевые практики являются важным звеном этого процесса. Количество, продолжительность и

содержание практик оказывают существенное влияние на выбор студентами направления специализации, а также способствуют выявлению их научных интересов. Во время практических занятий в полевых условиях студенты получают возможность познакомиться с научной деятельностью преподавателей кафедр и принять практическое участие в проводимых ими исследованиях.

В связи с этим одним из важнейших направлений в формировании научных интересов студентов, на наш взгляд, является развитие индивидуально-ориентированного подхода в ходе прохождения учебной полевой практики. Каждый студент выбирает себе для исполнения какой-либо проект как дополнительное самостоятельное исследование со всеми присущими этому виду творчества формами деятельности — постановкой задач, подбором методик, сбором материала, его обработкой, осмыслением, написанием статьи (отчета) и его защитой. В дальнейшем полученные результаты могут стать основой для курсовой или дипломной работы студента.

Учебно-исследовательская работа студентов является основой для широкого вовлечения их в НИР во внеучебное время, организуемую в форме работы в студенческих научных кружках, студенческих научно-исследовательских лабораториях и студенческих научно-исследовательских группах под руководствам преподавателей кафедр факультета. Плавный переход от простых форм НИРС к более сложным позволяет студенту развиваться поступательно и гармонично, помогает подняться на следующую ступень научного познания.

На факультете естествознания успешно функционирует студенческая научно-исследовательская лаборатория по проблемам изучения биоразнообразия флоры и обогащению генофонда культурных растений, созданная на кафедре ботаники и основ сельского хозяйства. На базе лаборатории экологии при кафедре экономической географии и охраны природы активно проводятся занятия учебно-научных студенческих групп, кружков и факультативов. Целью работы таких групп является освоение методов экологического мониторинга окружающей среды, а также овладение студентами современными информационными компьютерными технологиями и средствами обучения в преподавании географии, биологии, химии в условиях вариативного и инновационного образования. На кафедре химии организована научно-исследовательская студенческая группа по изучению синтеза органических и неорганических веществ в условиях неклассического воздействия и воздействия реакционных сред. Результатом участия в работе таких исследовательских научных групп, как правило, становится участие студентов в олимпиадах, научно-практических студенческих конференциях, конкурсах студенческих работ и др.

Недооценка научного подхода к решению профессиональных задач, не всегда должная готовность к научной работе и владения ее методикой будущими педагогами позволяет прийти к выводу о том, что в подготовке педагогических кадров все еще не полностью используется потенциал научно-исследовательской деятельности. При этом ориентация в практике высшей школы на предметное обучение, недооценка личностно-ориентированного образования во многом снижает результативность научной работы, которая нередко не работает на формирование. Опыт такой работы убеждает нас в том, что только в практических условиях естественнонаучного исследования первоначальный интерес может перейти в профессиональное мастерство.

Как показывает практика обучения в университете, положительное влияние на формирование методологических знаний и умений в естественнонаучном образовании, а также на глубину исследования выбранной темы оказывает раннее определение направления научной работы студента. С целью привлечения к научной работе талантливых студентов младших курсов, их самоопределения и адаптации в научном пространстве, на факультете естествознания создана Школа молодого учёного (ШМУ) как первый этап в научной профориентации.

Таким образом, реализация концепции исследовательского подхода в вузовском обучении отражает общую тенденцию в развитии высшего образования – объединение исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава с развитием творческого потенциала преподавателей, взаимосвязь УИРС и НИРС преподавателей и студентов на основе принципа непрерывности, преемственности уровней и ступеней образования. В этом случае формируется качественно новая образовательная система развития научного знания в высшей педагогической школе с ориентацией на основной приоритет высшего образования – развитие исследовательского мышления в процессе обучения с целью роста профессионального мастерства, профессиональной компетентности.

Список использованных источников

1. Блинников, В.И. Подготовка учителя биологии в контексте стратегии устойчивого развития / В.И. Блинников // Педагогика. – 2003. – № 9.

2. Сластенин В.А. Психология и педагогика. / В.А. Сластенин, В.П. Каширин – М., 2001.

3. Сборник нормативно-методических и рекомендательных документов по научно-исследовательской работе студентов в ВУЗах. Под общ. ред. О.В. Кузура. – Минск: НП РУП «Технопарк «Метолит» БНТУ», 2005.

4. Обучающе-исследовательский принцип в организации университетского образования./ под ред. проф. А.А. Гримотя. – Минск: Ратопринт БГПУ им. М. Танка. – 1998.

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.И. Быковская, И.Н. Демченко

Эффективность и качество образовательного процесса тесно связаны с методами, которые использует педагог в обучении. Современные информационные технологии (ИТ) помогают преподавателям по-новому выстраивать свою профессиональную деятельность. Центральным звеном в реализации процесса информатизации системы образования является повышение информационно-компьютерной компетентности учителя предметной области, особенно гуманитарных специальностей, что качественно отразится на уровне образования и повысит имидж педагога. Информатизация образования предполагает четкую взаимосвязь между лучшими традиционными методами обучения, новым пониманием процесса обучения и современными информационными компьютерными технологиями.

Преподаватель, который хочет соответствовать современным требованиям образовательного процесса, должен непрерывно повышать свой профессиональный уровень. Не случайно профессиональное самосовершенствование рассматривается сегодня как обязательный вид профессиональной деятельности специалистов. Огромное количество информации, которую современному педагогу необходимо уметь анализировать, интерпретировать и адекватно реагировать, и актуализировало необходимость повышения уровня самообразования (самосовершенствования). Специалисты утверждают, что информация устаревает теперь за 4-5 лет [1]. Это требует внутренней готовности к постоянному обновлению, создает потребность во владении интеллектуальными, социальными и другими компетенциями. И в этом случае информационные технологии играют немалую роль. Применение информационных компьютерных технологий (ИКТ) в образовательном процессе значительно повышает интерес учащихся к различным дисциплинам, расширяет знания и приобщает к мировому информационному пространству.

Использование ИКТ в учебном процессе позволяет: оптимизировать и модернизировать процесс обучения; осуществить диагностику и управление учебным процессом; использовать возможности информационных технологий, недоступные в традиционном образовательном процессе; использовать возможности мультимедиа технологий; организовать разнообразные формы деятельности обучаемых по самостоятельному извлечению и представлению знаний; развивать навыки анализа информации, исследовательской деятельности; стимулировать мотивацию учащихся к обучению; повысить социальную и профессиональную мобильность учащихся, расширить их кругозор; способствовать формированию коммуникативных умений [2].

Использование ИКТ обеспечивают открытость образования, доступ к глобальным информационным ресурсам, дистанционному обучению, новым возможностям общения и формирования информационной культуры общества.

В связи с актуальностью данной проблемы было проведено анкетирование студентов заочной формы получения высшего образования факультета белорусской филологии и культуры БГПУ, которые работают учителями белорусского языка и литературы. Возрастная категория различная. В исследовании принимали участие студенты, которые работают непосредственно по специальности.

Анкета содержала следующие вопросы:

- Знаете ли Вы, что такое информационные компьютерные технологии (ИКТ)?;
- Владеете ли Вы информационными компьютерными технологиями?;
- Если владеете, то используете ли Вы ИКТ в своей профессиональной деятельности?;
- Будете ли Вы использовать ИКТ для профессионального самосовершенствования. (Варианты ответов: да, нет, не совсем.)

На основании полученных данных, были построены диаграммы, которые наглядно отображают проведенное исследование, и позволяют сделать определенные выводы.

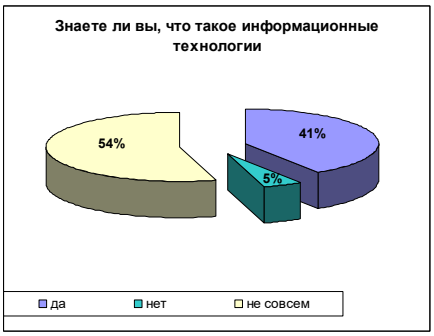


диаграмма №1

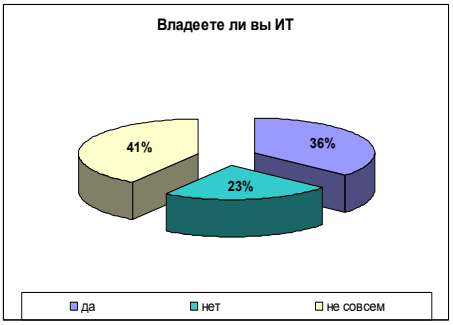
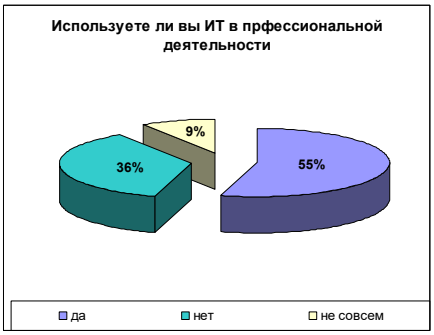


диаграмма №2



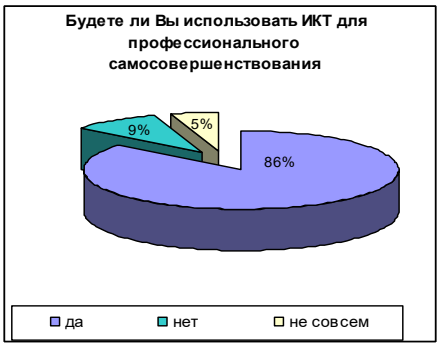


диаграмма №3 **диаграмма №4**

Из диаграммы №1, следует, что часть студентов (41%) имеет полное представление об ИКТ; а 54% не совсем представляют, что такое ИКТ и для чего их необходимо использовать в образовательном процессе (неточное понимание связано с ролью и применение ИКТ в своей предметной области). 5% опрошенных указали на непонимание термина «информационно-компьютерные технологии», хотя представление о существовании и сути ИКТ имеют.

На вопрос о владении ИКТ (диаграмма №2) положительно ответили 36% студентов. Исходя из данных диаграммы №1 отметим тенденцию уменьшения положительных ответов. Можно сделать вывод о том, что знать об ИК-технологиях – это не значит владеть ими. Здесь произошла субъективная оценка своих навыков владения современными технологиями. Аналогичная картина наблюдается при ответе «не совсем» (41%). Следствием этого явилось увеличение количества отрицательных ответов до 23%.

Использование ИКТ при разработке учебно-методического обеспечения значительно повышают качество образования. Результаты диаграммы №3 отображают значительное увеличение положительных ответов (55%). Это свидетельствует о том, педагоги владеют ИКТ и используют в своей профессиональной деятельности. Но, сопоставив положительные результаты предыдущей диаграммы и диаграммы №3, прослеживается нелогичность в результатах. Часть анкетируемой аудитории не владеет ИК-технологиями, но применяет их в образовательном процессе. Это свидетельствует о том, что часть педагогов не владеет ИКТ, но в процессе обучения применяют готовый разработанный программный продукт с привлечением к проведению учебных занятий компетентного технического персонала.

Большинство студентов понимают, что ИК-технологии в отличие от стандартных способов представления учебного материала позволяют значительно расширить объем представляемого материала, способы представления информации сделать инновационно, и соответственно более индивидуально. В последней диаграмме наблюдается значительная динамика роста положительных ответов (до 86%). В данном случае следует учесть и данные «не совсем», суммируя их с положительным ответом (всего 91%).

Анализ результатов исследования по формированию готовности педагогов к применению ИКТ в своей деятельности позволил нам оценить готовность педагогов к владению и применению ИКТ в процессе обучения. Важнейшим направлением реализации концепции информатизации образования является повышение квалификации учителей и профессорско-преподавательского состава в области современных информационных технологий.

В настоящий момент в БГПУ разработано несколько программ курсов повышения квалификации: «Основы компьютерной грамотности», «Современные информационные технологии в образовании», «Технологии разработки электронных средств обучения», по которым в 2008-2009 учебном году прошли обучение около 160 преподавателей БГПУ. В соответствии с новыми стандартами разработана программа повышения квалификации "Современные информационные технологии в образовании", которая знакомит преподавателей БГПУ с вопросами информатизации системы образования, методами использования информационных технологий в учебной практике. Основное внимание на занятиях уделяется практической подготовке слушателей. В целом преподавателями университета накоплен огромный опыт по разработке, использованию и внедрению информационных технологий в учебный процесс.

Эти курсы в дальнейшем могут (и должны) быть предложены для учителей средней школы как один из способов разрешения исследуемой проблемы.

Список использованных источников

1. Боровков, А.Б. Готовность учителя к использованию информационных технологий в педагогической деятельности как основа ИКТ–компетентности [Электронный ресурс] // Bitpro.ru : [сайт]. – 2006. – Режим доступа: http://www.bitpro.ru/ito/2003/I/3/I-3-2951.html

2. Гармс, Е.А. .Использование информационно-коммуникационных технологий учителем-предметником, как одно из условий обязательных элементов его профессиональной компетенции: Интернет-конференция «Школа в информационном обществе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://schools.keldysh.ru/courses/conf/index.htm

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Изменение всей системы обучения, переход к непрерывному образованию, новые правовые требования, социальный заказ требуют новых подходов к обучению иностранных граждан на факультете доуниверситетской подготовки и к методическому обеспечению учебного процесса по практическому русскому языку.

Процесс изучения русского языка как иностранного в 2000-е годы существенно отличается от учебного процесса середины и конца прошлого века. Это связано с изменением мотивации в изучении русского как иностранного. В настоящее время акценты переносятся на владение языком как рабочим: для дальнейшего обучения по избранной специальности, для деловых контактов, для культурного общения в стране пребывания.

С 2006 г. факультет доуниверситетской подготовки занимается целенаправленной подготовкой иностранных граждан для дальнейшей учебы в вузах Республики Беларусь. Данная подготовительная форма обучения предполагает, в первую очередь, овладение русским языком на начальном и среднем уровнях, а также подготовку по некоторым профилирующим предметам, необходимым для поступления в вузы республики. Поскольку изучение русского языка имеет решающее значение, то предмет «Практический русский язык» занимает основное место в учебном процессе.

Курс практического русского языка решает определенные задачи:

1. Сформировать у слушателей способность к речевому общению в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах.

2. Сформировать у слушателей способность использовать русский язык как орудие речевой и мыслительной деятельности, включая владение лингвистическими элементами (фонетикой, графикой, морфологией, словообразованием, синтаксисом).

3. Научить слушателей выполнять речевые действия (говорение, письмо, чтение, слушание), обладая при этом определенными умениями и навыками.

В соответствии с указанными задачами и родным языком обучаемых распределяется и количество учебных часов, отводимых на изучение русского языка. Оно располагается в пределе от 640 до 720 часов. Баланс часов, в соответствии с задачами обучения, делится на 3 этапа – концентра:

I – научить основам фонетики, лексики, грамматики;

II – закрепить фонетический, лексический, грамматический материал на уровне пополнения каждого раздела;

III – расширить умения и навыки в соответствии с задачами обучения, выйти на уровень порождения высказывания.

При определении системы методического обеспечения по практическому русскому языку мы руководствуемся следующими факторами: • уровень владения русским языком; • антропологический фактор.

Преподавателю важно знать, чего можно добиться от обучаемого в разные периоды его обучения, т.е. его уровень владения русским языком. Согласно одной из концепций (шкала ACTFL – American Council of Teachers of Foreign Languages), выделяются 4 основных уровня: 0. Нулевой; 1. Начальный; 2. Средний; 3. Продвинутый; 4. Профессиональный.

Все обучаемые при поступлении на ФДП имеют нулевой уровень владения русским языком. Наша задача – вывести их на начальный уровень, т.е. научить ориентироваться в языке, а затем перейти на средний уровень, где у обучаемых появляются возможности ограниченного общения и понимания речи в стандартных ситуациях.

На данном этапе подключается антропологический фактор. При формировании академических групп всегда учитываются национальность и вероисповедание слушателей. В период с 2006 по 2008 гг. на факультете обучались граждане Китая, Ирака, Афганистана, Иордании, Камеруна, Шри-Ланки. Соответственно формировались и группы: китайская, арабская и англоговорящая.

Учащиеся, владеющие английским языком, быстрее усваивают русскую графику и фонетику из-за определенного родства языковых систем. В связи с этим количество учебных часов в этих группах снижается до 640 и обучаемые быстрее переходят с первого концентра на второй. Китайцы и арабы дольше усваивают графику и фонетику, поэтому обучение на первом концентре дольше. Соответственно и количество часов в этих группах увеличивается до 720.

С 2008 г. на факультете обучаются граждане Туркменистана. Здесь мы столкнулись со следующей проблемой: часть слушателей была на нулевом уровне, часть – на уровне понимания языка. В данной ситуации пришлось вносить корректировки в рабочую программу и использовать несколько учебных пособий вместо одного.

Антропологический фактор влияет и на дальнейшее освоение языка. Уже замечено, что более общительные арабы и туркмены лучше усваивают разговорный язык, легче моделируют речевую ситуацию и быстрее начинают понимать разговорную речь. Однако хуже пишут и больше допускают грамматических ошибок. Китайцы более замкнуты, поэтому разговорный язык усваивают хуже, менее склонны понимать говорящего, но значительных успехов добиваются в грамматике и письменной речи.

Любой учебный процесс необходимо обеспечивать учебно-методическими пособиями. Практический русский язык не исключение. Приступая к разработке курса, мы столкнулись с рядом проблем. Как известно, после распада СССР в БГПУ не обучались иностранные граждане вплоть до начала века. В связи с этим была закрыта соответствующая кафедра. Таким образом, учебно-методическая база в 2006 г. полностью отсутствовала и ее приходится создавать до настоящего времени.

Практический русский язык обеспечен учебными программами, комплексом учебных пособий, словарями, иллюстративными материалами. Есть необходимость в приобретении аудио- и видеоматериалов, имеющих высокую эффективность при изучении любого иностранного языка.

Учебная программа «Практический русский язык» включает в себя 3 концентра, которые дополняют друг друга: элементарный, базовый и пороговой коммуникативной достаточности. Содержание программы согласуется с «Государственным образова-

тельным стандартом по русскому языку как иностранному» и «Образовательной программой по русскому языку как иностранному».

Учебные пособия представлены в комплексе: учебник, практикум, тесты и контрольные задания. Все они подобраны в соответствии с задачами обучения, т.е. это учебники для начинающих (начальный уровень) и говорящих по-русски (средний уровень). Преподавателями кафедры также издано пособие «Практический русский язык для иностранных студентов» в двух частях, построенное по системе концентров.

Важную роль в решении проблемы обучения языку и адаптации к чужой языковой среде играет и воспитательная работа со слушателями-иностранцами. Один из элементов – знакомство со страной пребывания, городом, университетом, в котором учишься. Значительное место в системе этой работы занимают заочные экскурсии по республике, экскурсии по городу, посещение музеев и театров, где процесс адаптации усиливается. Это заметно уже в первые недели обучения, когда дается интенсивный курс языка. На этом этапе проводится первый выход в город. После экскурсии работа продолжается в аудитории: слушатели отвечают на вопросы, составляют диалоги, участвуют в дискуссии.

Через месяц обучения обычно проводится воспитательное мероприятие «Русский чай». Его задача – познакомить слушателей-иностранцев с традициями, обычаями страны, в которой они изучают русский язык. Естественно, мы говорим о Беларуси, ее культуре, людях, традициях. В рамках мероприятия проводятся конкурсы с элементами страноведения. Подобные мероприятия сближают слушателей, помогают адаптироваться к языковой среде, усиливают коммуникативную мотивацию.

В конце обучения слушатели сдают экзамен по русскому языку по всем видам речевой деятельности, лексике и грамматике. Как правило, слушатели показывают хорошие результаты. За 9 месяцев обучения у них формируется возможность ограниченного общения и понимания речи в стандартных ситуациях.

Речь учащихся, естественно, ограничена личными и автобиографическими темами. Они могут делать покупки в магазине, заказать еду, узнать дорогу, объяснить свои бытовые проблемы. Иностранцы-выпускники могут творчески использовать выученный материал, но чаще их речь более понятна носителю языка, который привык говорить с иностранцами. Учащиеся на слух легче воспринимают речь «лицом к лицу» или короткие телефонные разговоры. Понимание еще ограничено темами личного и учебного общения. Они могут написать краткое письмо, состоящее из коротких фраз, но уже с использованием некоторых сложных предложений. Следовательно, они находятся на среднем уровне владения языком, а у более прилежных и способных учащихся наблюдается переход от среднего уровня к продвинутому.

Таким образом, процесс изучения русского языка как иностранного соответствует требованиям времени и приоритетным направлениям развития БГПУ.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

В.Е. Васюк, В.А. Винник, В.В. Корнейчик

Первоочередной проблемой повышения эффективности педагогического процесса при освоении специальности является преодоление консервативности мышления студентов, преодоление их установок и установок ближайшего окружения в отношении готовности к деятельности спортивного педагога. Решить эту задачу при традиционном подходе вряд ли возможно, ибо при формировании мотиваций обязательной предпосылкой выступает изменение ценностных ориентаций и целевых установок субъекта-объекта педагогических воздействий.

Работа должна идти как в теоретическом плане, так и в плане практической демонстрации полезности приобретаемых знаний для будущей профессиональной деятельности. Иными словами, речь идет о формировании профессиональной физической культуры специалиста, когда важен эффект формирования установки именно в отношении способности осуществлять эффективно свою профессиональную деятельность. В этом плане важно одновременное воздействие в отношении трех основных компонентов общей культуры человека: установочно-мотивационного, информационно-образовательного и поведенческого. При этом конкретность подхода определяется именно особенностями контингента и обеспечения занятий, что определяет в психологическом плане особенности педагогического общения, а в собственно педагогическом плане – особенности организации педагогической ситуации. Иными словами, речь прежде всего должна идти о становлении профессиональной культуры специалиста, которую можно определить как степень овладения опытом человечества, степень совершенства в конкретном виде деятельности, а также достигнутый уровень развития личности. Конкретизируя это понятие применительно к системе физической культуры и спорта под профессиональной культурой, на наш взгляд, следует понимать совокупность интересов и знаний, убеждений и установок, умений и развитых на их основе способностей, индивидуальных норм поведения и освоенных методов профессиональной деятельности.

На занятиях в вузе, как и в культуре в целом, разворачивается процесс освоения личностью новых ценностей, выработка на этой основе установок, ценностных ориентаций, социальных потребностей. А именно последние в конечном счете определяют особенности деятельности субъекта в трудовой сфере. К сожалению, даже сегодня указанная проблематика еще только начинает осознаваться, а потому в сферу рассмотрения педагогической науки все еще не вошел анализ особенностей контингента, поступавшего и поступившего в вуз как важное и перспективное направление обеспечения эффективности педагогического процесса.

Вряд ли стоит проводить специальные исследования по вопросам, касающимся физической подготовленности и физического развития контингента, ибо все они прошли отбор в соответствии с требованиями нашей системы. В этой связи целесообразно

обратиться к самооценкам студентами разных аспектов своей готовности к освоению будущей профессии. Исследование было проведено на базе факультета народной культуры БГПУ в сентябре 2009 года (опрошено 154 студента).

Готовность к профессиональному становлению специалиста во многом определяется личностным отношением к самоопределению в получаемой специальности. При анализе результатов исследования мы убедились, что положение в этом плане далеко от оптимального: только 1 из 5 поступивших мечтал об этой профессии с детства, а вдвое больший контингент пришел в наш вуз, полагая, что для спортсмена иного пути нет. Остальные же отметили, что «так уж получилось». При этом каждые 2 из 5 выразили твердую убежденность, что не предпочли бы своему нынешнему положению учебе в другом вузе или на ином факультете нашего вуза. Однако только 29,2% респондентов указали, что будут «сильно огорчены», если по завершении учебы в вузе сделают вывод, что получили только диплом, а специальностью не овладели. Интересно, что таковых среди поступивших в вуз по призванию 51,6%, среди считающих, что «иного пути для спортсмена нет» – 24,2%, а среди случайно попавших в наш вуз («так уж получилось») – всего 16,7%. Как видим, перспективны в профессиональном плане в основном те, кто пришел в вуз по призванию. К тому же этот контингент имеет более четкое представление о будущей профессиональной деятельности (таблица 1).

Таблица 1 – Представления первокурсников о разных аспектах будущей профессиональной деятельности (позиция «достаточно хорошо»), %

Причина выбора специальности	Условия трудовой деятельности	Требования к молодому специалисту	Собственные способности к такой работе
Призвание	38,7	41,4	64,5
Для спортсмена нет иного пути	26,8	38,6	51,7
Так получилось	23,3	23,3	50,0

Обращаясь к проблеме ЦО респондентов и оценкам ими жизненно важных качеств, можно констатировать, что общая культура и профессиональная культура студентов далеко не всегда соответствуют требованиям осваиваемой специальности и социально-психологические установки студентов не вполне адекватны требованиям профессии «педагог» (таблицы 2 и 3), что заставляет уделять воспитательной работе повышенное внимание и рассматривать таковую как компонент профессиональной подготовки.

Проведенное исследование выявило и иные болевые точки готовности первокурсников к освоению профессии в личностном плане. Так, выявилась важность для овладения профессией такого фактора как добросовестное отношение к *любому* делу: среди тех, кто всегда трудиться в полную силу, отметили, что для них важно получить не только диплом, но, прежде всего, овладеть профессией 69,8% респондентов, тогда как среди тех, кто так трудится лишь в случае личной заинтересованности в успехе – 64,4%, а среди трудящихся только в меру необходимости – таких всего 58,8%.

Специального внимания требует и проблема гражданственности: среди планирующих трудиться в Беларуси на добросовестный труд при получении профессии нацелено 68,2% контингента, тогда как среди потенциальных эмигрантов – только 58,1%.

Таблица 2 – Оценка приоритетности жизненно важных качеств (указаны респондентами в числе 5-ти наиболее для них значимых), N = 154

Жизненно важные качества	Контингент в целом	
	Доля, %	Ранг
Воспитанность	50,4	I
Аккуратность	36,7	II
Ответственность	33,8	III
Жизнерадостность	29,5	4
Образованность	28,8	5
Независимость	21,6	6
Исполнительность	19,4	7
Честность	18,7	8
Рационализм	15,8	9
Твердая воля	10,8	10-11
Терпимость, толерантность	10,8	10-11
Высокие запросы	10,1	12-13
Самоконтроль	10,1	12-13
Эффективность в делах	9,4	14
Смелость в отстаивании взглядов	7,2	15-16
Чуткость	7,2	15-16
Широта взглядов	6,5	17
Бескорыстие	5,8	18-20

С позиций отбора контингента претендентов на обучение на бюджетной основе как позитивный факт можно отметить, что обучающиеся на бюджетной основе намереваются добиться большего эффекта в отношении овладения профессией (77,8 %) студентов, тогда как среди обучающихся на коммерческой основе уступают в этом плане в долевом отношении на 15,9%.

Весьма велики различия между этими контингентами и иных аспектах: среди контингента «бюджетников» по сравнению с оппонентами на 12,6% в долевом отношении больше тех, кто достаточно хорошо представляет свои способности к выполнению требований профессии, на 7% больше тех, кто всегда трудится в полную силу и на 16% меньше тех, кто хорошо трудится лишь при личной заинтересованности в успехе.

Таблица 3 – Оценки приоритетности жизненных целей (указаны респондентами в числе 5-ти наиболее значимых), N = 154

Жизненные цели	**Доля контингента, %**
Активная деятельная жизнь	50,0
Любовь (духовная и физическая близость)	48,9
Верные друзья	34,0
Материальная обеспеченность	33,0
Жизненная мудрость	31,9
Интересная работа	30,9
Счастливая семейная жизнь	27,7
Физическое развитие	25,5
Уверенность в себе	21,3
Секс (физическая близость вне зависимости от духовной)	20,2
Свобода	20,2
Познание	16,0
Красота природы и искусство	14,9
Максимально полное использование своих сил и возможностей	11,7
Счастье других	20,2
Творчество	10,6
Признание в обществе	7,45
Духовное развитие	7,45
Развлечения	7,45

Подводя итоги, следует констатировать, что проведение специальных исследований готовности к овладению профессией весьма перспективно, поскольку анализ результатов таких исследований создает предпосылки адекватной коррекции различных аспектов обеспечения педагогического процесса, дает возможность организации адекватной педагогической ситуации, ибо таковое предполагает с общепедагогических позиций отход от механического воспроизведения предлагаемого содержания конкретных занятий и освоения технологии методико-организационных мероприятий по реализации такового с «привязкой» к особенностям контингента.

КУЛЬТУРА ОБУЧЕНИЯ И КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ШКОЛЫ ЗНАНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В.А. Винник, В.А. Пономарчук

Когда мы рассуждаем о перспективах развития любого социального института, стоит обратиться к его истории. И, действительно, в истории педагогики можно увидеть две основных идеологии, основных культуры образовательного процесса: культура обучения и культура образования.

Идеолог *культуры обучения* Ян Амос Коменский предложил систему подготовки к нуждам социума путем насыщения ученика знаниями, причем принципы ориентации на массовое обучение путем «стандартизации педагогических технологий» вполне адекватно учитывали реально существующие количественные различия в знаниях объектов и только объектов педагогического процесса (как в культуре обучения трактуются учащиеся). Результаты такого подхода мы наглядно видим в деятельности преподавателей-урокодателей, ориентирующих свою деятельность на «среднего ученика» и обеспечивающих именно средний уровень подготовленности всех своих подопечных путем «усреднения» контингента, «подтягивая отстающих» до этого среднего уровня успевающих и сдерживая ретивость в приобретении знаний наиболее активных и знающих учащихся.

Культура образования… Как отмечал Гегель, «тандем гимназии и университета», когда в процессе получения образования формируется индивидуальность, неповторимый «единичный» образ, творческий человек, эрудированный профессионал. Именно не «специалиста», а профессионала, т.е. способного реализовать столбовой путь развития человечества, суть которого достаточно ярко выразил К.Маркс: передачу особой умелости мертвым силам природы.

Различия в логиках этих двух подходов к образовательному процессу, к двум культурам обеспечения становления человека – логике культуры обучения и культуры образования отражено в ставшей крылатой фразе: «Студент – не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь…». Правда, речь должна идти об установках не только высшей, профессиональной школы, но о школе как социальном институте образования, т.е. начиная с начальной школы вплоть до школы профессиональной. При этом, если абитуриент не способен к «горению», студента «зажечь» уже далеко не просто: восприятие образовательного процесса как *процесса рутинного обретения «необходимого и достаточного» количества знаний* просто-таки противоречит трактовке такового *как обретения способностей к творчеству*. Именно обретения способностей, поскольку они формируются по мере вхождения индивида в социум на базе использования потенциала реального социального института «школы» в широком смысле слова. Специально подчеркнем, что способности – это отнюдь не нечто, данное от роду. Нужно научиться слушать язык культуры, язык опыта предков... Способности – это способы действия в природе и обществе, вырабатывавшиеся поколениями и обретаемые индивидом в процессе образования.

Школа шла от культуры обучения к культуре образования долго и многотрудно. Если судить строго, то разве количество информации, которую надлежало усвоить в школе нашим предкам было меньше? Нет, *они знали не меньше, но другое и по-другому*. Кстати, попыткам «подкорректировать» количество знаний и тем самым «разгрузить» ученика мы обязаны глубоко укоренившемуся в нашей лексике слову «легенда». Ведь заботившиеся о сокращении нагрузки педагоги отмечали разделы, которые следовало читать обязательно (на латыни – legenda) и которые можно было пропустить, которые читать не обязательно (на латыни – alegenda).

Несколько слов о различиях культуры обучения (цель – накопление количества знаний) и культуры образования (цель – помощь в становлении способностей, в развитии творческого потенциала «всех и каждого») и путях их преодоления.

Способность творчески мыслить – не врожденное свойство индивида, а атрибут человеческого, точнее, социального разума. Просто атрибут этот в становлении индивида может не быть востребован. И среди множества причин такой невостребованности – культура обучения. Именно в школе устремление учащегося к освоению творческого потенциала социума в ходе образовательного процесса может блокироваться установками на механическое запоминание материала, пусть даже неявными. Потенциального – более того, реального – творца просто-напросто приучают к догматическому, несамостоятельному стилю мышления, когда день за днем сообщают ему готовые результаты познания, и он подсознательно начинает воспринимать мир как череду абсолютных истин, производимых кем-то, но только не им. На его долю остается лишь смиренно принимать их и им следовать. В таком случае искусственно «разрывается» единство процесса вхождения индивида в культуру социума – ведь *акт вхождения в культуру социума есть одновременно акт ее творения*. Воссоздание единства этого процесса и есть задача перехода от культуры обучения к культуре образования.

Каким образом отечественная школа пыталась перейти к культуре образования? Культура образования вопреки позициям современных реформаторов не насаждалась извне, хотя в теоретическом плане трудами отечественных педагогов и психологов активно велась разработка подходов к решению проблемы внедрения принципов культуры образования в школу. Но гораздо более важно, что сама школа прокладывала пути к этому. Инструментами такого перехода служили: а) общественные организации, способствовавшие воспитанию чувства общности, т.е. коллективизма, но не корпоративности, ибо корпоративное мышление воспитывает «группового эгоиста», для которого член твоей группы важнее и ценнее, чем любой другой человек; б) организация межвозрастного общения и преемственности, сочетавшие на разных этапах участие в общении и в качестве воспитателя, и в качестве воспитуемого («октябренок» – подопечный пионера, пионер – подопечный комсомольца и т.д.); в) организация взаимопомощи в учебе, когда «отличник» помогал отстающему в учебе; при этом отличник приобретал, по крайней мере, не меньше, чем его подопечный; ведь отличник должен был излагать его, сообразуясь с возможностями подопечного, что как бы само по себе развивало творческое отношение к делу, ведь наиболее эффективно процесс становления личности идет в условиях не освоения готового опыта, а в условиях его передачи; г) устный опрос, от которого сегодня многие педагоги практически отказываются, стремясь проводить опрос письменный, причем преимущественно в форме тестирования, становился школой для каждого ученика, поскольку каждый ученик – и стоящий у доски, и сидящие за партами – осваивал умение общаться и вести диалог; д) школой творческого отношения к своим делам и ошибкам – «работа над ошибками», поскольку учитель, не в пример современным тенденциям при оценке письменных контрольных не ограничивался выставлением итоговых оценок в диапазоне «правильно-неправильно» и положительно оценивал не только верность «ответа», но и нахождение хода решения.

Когда общество ориентируется на культуру обучения и готовит не профессионала, а «специалиста», утрачивается гуманитарный, ценностный аспект образования и школа превращается в место освоения знаний, умений и навыков как таковых. Кто-то какие-то из этих знаний и навыков будет усваивать хорошо, кто-то плохо, кто-то извлечет из них нравственный урок, а кто-то станет просто «эрудитом», но ведь этот разброс «учебных достижений» будет существовать на чисто индивидуальном уровне и не сложится в социально значимую тенденцию.

Результаты функционирования этих двух направлений хорошо известны. Страны, которые ориентировались при подготовке кадров на хорошо *обученных специалистов,* известны прежде всего прикладными исследованиями и технологическими разработками. Ориентировавшиеся же на становление *образованных профессионалов* -- достижениями в сфере фундаментальных наук, что позволяло на их основе зачастую, более того, как правило, опережать конкурентов, культивировавших «школу обучения», и в деле создания новых технологий. Это вполне объяснимо, поскольку именно новое фундаментальное достижение в науке создает предпосылки разработки принципиально новых технологий.

Ориентация современной педагогики на подготовку специалистов в стиле культуры обучения (о чем свидетельствует формализация педагогической деятельности на базе неукоснительной ориентации на пресловутые «стандарты» и нацеленности на при-

оритетность так называемой «прикладности»), к сожалению, негативно сказалась и на вузовском образовании. И пусть не успокаивает рост числа университетов в нашей стране: университетами многие из них стали в результате волюнтаристских решений по критерию множественности числа факультетов, входящих в их состав, а отнюдь не вследствие изменения методологии построения системы образования в них. Подавляющее большинство таких высших учебных заведений осталось верным институтским принципам специализированного обучения, готовящего квалифицированных исполнителей, в лучшем случае – рационализаторов, так и не реализуя основной принцип университета: тандем образовательного процесса и совместной научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей.

Проблема творчества учащегося в процессе учебной деятельности должна оборачивается для истинного педагога вопросом «А сделал ли я свой предмет таким интересным для каждого своего ученика, что он начал видеть в предлагаемом материале не только и не столько готовый алгоритм решения, сколько проблему поиска новых алгоритмов действия на основе уже освоенных?». Ведь творчество – это, в конечном счете, труд по созданию алгоритма действия, нахождение способа действия (отсюда, повторимся, и само понятие «способность»), тогда как рутинный, машинный, механистический, технологический подход – это действия по готовому алгоритму. Причем рутинные действия по алгоритму с широкой общей базой без опоры на потенциал креативности самого человека, поскольку «особая умелость» так и не передана «мертвым силам природы».

MEDIA В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Д. Глазырина, С.И. Колбышева

На современном этапе развития общества одним из факторов, существенно влияющим на все его составляющие, является информация. Поступая по многочисленным каналам, информационные потоки вмешиваются в различные сферы жизнедеятельности современных людей, оказывая при этом значительное воздействие на их сознание, стиль мышления, и, следовательно, на устойчивость мировоззренческих основ. Наиболее значительным, и, вместе с тем, противоречивым инструментом формирования личности информационного общества является пространство media (от лат. *media*, *medium* – средство, посредник). В отечественной литературе синонимом понятия «media» выступают термины «средства массовой информации» (СМИ) и «средства массовой коммуникации» (СМК).

Media – достаточно широкое, уникальное и неоднозначное явление XX века. В основу media положена идея связи между различными структурами общества и мира в целом [1]. Медиапространство отражает и выражает сложные процессы преобразования экономической, политической, духовно-нравственной сфер общества, связанные с информатизацией; сочетает в себе «традиции и инновации, непреходящие человеческие ценности и «отрыжки» цивилизации, позитивные и негативные моменты и тенденции» [2]. В связи с этим интерес к media в последние десятилетия значительно возрос во многих научных областях – в философии, социологии, культурологии, искусствоведении, психологии и, безусловно, в образовании.

Структура медиапространства представляет собой сложную иерархию постоянно изменяющихся, отличающихся разнообразием, языком и символикой информационно-коммуникативных средств (то есть, media, появившихся в результате научно-технического прогресса).

Существует несколько подходов к систематизации media. Наиболее распространёнными в научной литературе являются следующие классификации (таблица):

Таблица – Классификация *media*

Критерии классификации	Типы *media*	Виды *media*
По виду источника	печатные	газеты, журналы
	электронные	радио, кино, телевидение, компьютер, Интернет
	технические	телефон, телеграф, факс, фотоаппараты, камеры, видеофоны и др. средства коммуникации
По виду восприятия	визуальные	периодические печатные издания
	аудиальные	радио
	аудиовизуальные	кино, телевидение, Интернет
По виду коммуникации	организационные (обеспечивают отправление информации)	редакции книг, газет и журналов, радио- и телевизионные компании, киностудии, различные организации в системе компьютерной связи, выдающие информацию
	технические (обеспечивают потребление информации)	радиоприёмники, телевизоры, телефонная сеть, кинематограф, компьютер, модем, Интернет

В более широком смысле пространство media рассматривается как культурные формы, соединяющие технологию, институты и их социокультурное наполнение.

Первой попыткой определить сущность и значение media является фундаментальный труд Г.М. Маклюэна «Понимание Медиа: внешние расширения человека». Медиа, по его убеждению, есть «действующая метафора, переписывающая мир на основе технологии». Г.М. Маклюэн использовал термин media и установил его базовое значение как с операциональной, так и с практической точки зрения, указав, что – «media есть сообщение» [3]. Однако при этом автор расширяет пространство media и включает в него самые различные вещи – электрический свет, устную речь, письмо, дороги, числа, одежду, жилище, город, деньги, часы, печать, комикс, книги, рекламу, колесо, транспортные средства, фотографии, игры, прессу, телеграф, кино, радио, телевидение, оружие и др. Общим для данных объектов является то, что все они являются «посредниками» в процессе коммуникации человека с окружающим миром. Постепенно media расширяют внешние границы («внешние расширения») процесса коммуникации, завоёвывают свою логику и навязывают её человеку вне зависимости от его желаний. Так media, по мнению Г.М. Маклюэна, обретают власть над человеком, даже не подозревающим о сложных манипуляциях в его сознании.

Подобный взгляд на media встречается и в работах Славоя Жижека [4], который в статье «Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия» исследует феномен виртуальной реальности в контексте всеобщей медиатизации общества и рассматривает человека, погружённого в media как продукта media. Проблему media как мифов, приобретших функции маскировки действительности исследует Р. Барт [5]. Опасение в зарождающейся проблеме идентичности человека в связи с погружением его в пространство media выражает Ж. Бодрийар [6].

Значение техники в процессе медиатизации изучал В. Беньямин. Он указал на неограниченные возможности технического репродуцирования произведений искусства, обусловивших исчезновение онтологических и социальных границ между копией и оригиналом, разрушение неповторимой индивидуальной «ауры» произведения искусства и определивших направленность развития современной культуры в формах массового потребления [7]. Эту мысль подтверждает Н. Луман, считая, что media есть во всех общественных учреждениях, которые «используют для распространения сообщений технические множительные средства» [8]. Главное, по его убеждению – машинный способ изготовления носителя информации. Техника распространения сыграла в процессе обособления (Ausdifferenzierung) системы media решающую роль.

Г. Маркузе считал, что человек постиндустриальной цивилизации есть «включенный в потребительскую гонку объект духовного манипулирования (в том числе и с помощью media) вследствие пониженного критического отношения к социуму» [9]. Результатом указанных процессов, по мнению Х. Ортеги-и-Гассета, стало возникновение феномена «массового сознания», «массового мышления», положенных в основу «массовой культуры», в которой производство и потребление приобретают стандартизированный характер, а культура утрачивает уникальность и тиражируется для всех. Современный человек, представитель «массового сознания» постепенно теряет «ощущение трагизма, приобретает пагубную самоуспокоенность и физическую инертность» [10].

Идею о массификации культуры развивал М. Хоркхаймер. По его мнению, «новая культуриндустрия медиа берёт на себя заботы и по организации масс, и по структурированию нового, свободного от индивидуальности человека. Но делает это на пути «антипросвещения», препятствуя образованию автономных, самостоятельных, сознательно судящих и способных принимать решение индивидов» [11]. Результатом антипросвещения оказывается образ типизированной личности как продукта массмедиа. Учёными отмечена также роль media в индустрии развлечения. Именно благодаря широкому распространению и усилению доминирующей роли продуктов media во всех сферах жизнедеятельности человека развиваются так называемые техники удовольствий.

Медиапсихолог П. Винтерхофф-Шпурк рассматривает современные феномены и проблемы media, их влияние на психологические состояния, знания, компетенции, убеждения, отношение к окружающему миру и уровень агрессии современного человека. Учёный выявляет степень влияния media на стратегию выбора человека в его потребительской, общественно-политической и духовно-нравственной жизни [12]. Другой медиапсихолог К.И. Ховлэнд обращает внимание на разрушающее воздействие *media*: в процессе и после общения с СМИ начинаются сложные селективные психологические процессы, направленные на восстановление внутреннего баланса человека, нарушенного в результате внешнего информационного импульса [12].

Таким образом, с одной стороны media можно рассматривать как источник информации, знаний; средство культурных и образовательных контактов; фактор всестороннего развития и социализации личности. С другой – как разрушительный фактор сознания конкретной личности и общества в целом. Оба фактора широко используются в экономической, политической, культурной и научной сферах.

Важно усилить позитивный фактор и скорректировать негативный. Для этого необходимо использовать ресурсы media в современной системе образования, в особенности в системе общего среднего образования. В связи с этим особенно актуальным является медиаобразовательное движение, замеченное на рубеже XX-XXI веков с возникновением кино, обусловившим появление нового специфического языка, в основе которого «лежат невербальные коммуникативные процессы» [1]. Сегодня мы наблюдаем новое поколение, у которого media включены в их естественную среду, а телевизор и компьютер являются необходимыми предметами пользования почти с рождения. Поэтому медиаобразование как направление в педагогике, направленное на изучение закономерностей массовой коммуникации, ставит своей целью научить зрителя видеть, слышать и понимать увиденное. В связи с этим опыт зарубежных коллег в области теории медиаобразования является чрезвычайно важным.

Анализ основных исследований в данной области (К. Бэзэлгэт, Л. Мастерман (Англия); П. Гринэвей, Б. Мак-Махон (Австралия); С. Ауфенангер (Германия); И. Геретшлагер (Австрия); Д. Сюсс (Швеция); А. Нил (Канада); Г. Де Гаэтано, Л. Джонсон, К. Монтгомери (США); Р. Джанателли (Италия); Е.С. Баразгова, О.А. Баранов, Л.М. Баженова, И.В. Вайсфельд, Н.Б. Кириллова, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, К.Э. Разлогов, Ю.Н. Усов, А.В. Фёдоров, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков (Россия)) позволил выделить важнейшие концептуальные теории медиаобразования, отвечающие на вопросы: *кто* создал медиатекст?; *как* он создан?; *кто воспринимает* данное произведение?; *какой смысл* можно извлечь из него?; *каков язык* воспринимаемого текста? Следует при этом

отметить, что в медиаобразовании как его подсистемы до сих пор не сложилось единой концептуальной теории. Это связано с целым рядом причин: а) расхождение по данному вопросу отечественных (ориентированных, прежде всего, на развитие способности восприятия, а значит, на осмысление и осознание текста) и зарубежных (ориентированных, в большей степени, на развитие критического мышления) исследователей; б) отсутствие единого понятийно-категориального аппарата в данной научной области.

В контексте образовательных задач нами выделены некоторые из разработанных мировой научной литературе теорий, которые могли бы стать базовыми в процессе интеграции media в систему общего среднего образования: *культурологическая*, в основу которой многими зарубежными и отечественными авторами положен процесс выделения образов-смыслов медиатекста и ключевых понятий медиаобразования (например, жанр, стиль, технология), необходимых зрителям для анализа и оценки рассматриваемого художественного произведения; *художественно-эстетическая*, центральной идеей которой является идея помощи учащимся в освоении средств художественной выразительности воспринимаемого медиатекста и законов их построения. Данная теория акцентирует внимание также на развитии у зрителей художественно-эстетического вкуса, воображения, творческого мышления. *Семио тическая*, направленная на формирование у старшеклассников умений декодировать медиатекст как сложное знаковое явление современной культуры; *практическая* в качестве основных умений учащихся выделяет не умение воспринимать и теоретизировать медиатекст, а умение практически осваивать область изучаемого; *развития критического мышления* зрителя, направленная на анализ изучаемого медиатекста как средства манипуляцией сознания зрителей и, соответственно, формирование умения у них противостоять этому влиянию на основе грамотного восприятия художественного произведения.

Каждая из рассмотренных концептуальных теорий медиаобразования направлена на формирование знаний, умений и навыков по декодированию языка media, охватывающего различные типы смысловых структур, опирающихся на сложные коммуникативные механизмы, связанные с физиологией и психологией восприятия, социокультурными данностями, закономерностями развития медиакультуры, развитием техники. И, поскольку медиакультура на современном этапе становится основным механизмом формирования и трансляции норм, обычаев, традиций и ценностей, составляющих основу как отдельных культурных сообществ, так и массовой культуры, то интеграция media в систему общего среднего образования является одной из актуальнейших задач современности.

Список использованных источников

1. Кириллова, Н.Б. Медиакультура : от модерна к постмодерну / Н.Б. Кириллова. – М. : Академический Проект. – 448 с.
2. Негодаев, А.И. На путях к информационному обществу / И.А. Негодаев. – Ростов-н/Д. : изд-во ДГТУ. – 1999. – 247 с.
3. Маклюэн, М. Понимание Медиа : внешние расширения человека / М. Маклюэн; Пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Геперборея : Кучково поле, 2007. – 462 с.
4. Жижек, С. Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия / С. Жижек // Искусство кино. – 1998. – № 1. – С. 125-129.
5. Барт, Р. Избранные работы : Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; Пер. с фр. С. Зенкина. – М. : Прогресс, 1994. – 615 с.
6. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. – СПб. : Университетская книга ; ООО «Алетейя», 1998. – 447 с.
7. Беньямин, В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: избр. эссе / В. Беньямин; Пер. с нем. С.А. Романенко. – М. : Мысль, 1996. – 143 с.
8. Луман, Н. Введение в системную теорию / Н. Луман ; Пер. с нем. А.Ю. Антоновского. – М. : Логос, 2007. – 359 с.
9. Маркузе, Г. Одномерный человек / Г. Маркузе ; Пер. А. Юдина. – М. : REEL-book., 1994. – 344 с.
10. Ортега-и-Гассет, Х. Бесхребетная Испания / Х. Ортега-и-Гассет ; Пер. с исп. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2003.
11. Хоркхаймер, М. Диалектика просвещения : Философские фрагменты / М. Хоркхаймер ; Пер. с нем. М. Кузнецова. – М. : Медиум ; СПб. : Ювента, 1997.
12. Винтерхофф-Шпурк, П. Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф-Шпурк ; Пер. с нем. О.А. Шипиловой – Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Горбатова

Модернизация содержания образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества. Смена образовательной парадигмы определяет становление новой системы образования, ориентированной на развитие человека как неповторимой индивидуальности, готовой к интеграции в национальную и мировую культуру. В связи с этим главная цель образования – подготовка личности к саморазвитию, самосовершенствованию, к творчеству в различных сферах жизни. Все это призвана обеспечить модернизация содержания образования на компетентностной основе.

Компетентностный подход является необходимым фактором повышения качества профессионально-педагогического образования, обеспечивает формирование профессиональных компетенций студента, рассматриваемых как способность индивида реализовать полученный комплекс знаний, умений, навыков в конкретной профессиональной деятельности (Э.Ф.Зеер, О.Н.Шахматова, Ю.В.Шмарион).

Одним из средств реализации компетентностного образования является рейтинговая система оценки знаний студентов. Контроль знаний и умений студентов – один из важнейших элементов учебного процесса, от правильной организации которого зависит эффективность управления учебно-воспитательным процессом (Т.Симонов, Ш.Амонашвили, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, И.Ю.Сероусов).

В учебном процессе высших учебных заведений успешно используются системы контроля знаний, основанные на определении рейтинга. Наилучший эффект рейтинговые системы дают при изучении предметов, предусматривающих разнообразные виды учебных занятий, в особенности базирующихся на систематической работе студентов в семестре (практические, лабораторные и индивидуальные занятия, курсовое проектирование и т.п.). В то же время в учебных планах подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием имеется достаточно большое количество дисциплин, в том числе и по выбору, состоящих главным образом их лекционных занятий и завершающихся зачетом или экзаменом. В этом случае роль итоговой оценки качества обучения особенно велика. Естественно, итоговый контроль остается важным этапом и при рейтинг-контроле текущей работы студентов.

Рейтинг (от английского *rating* – уровень, разряд) – это индивидуальный числовой показатель. Рейтинговая оценка системы знаний предполагает систему накопления условных единиц (баллов) знаний в течение всего аттестуемого периода. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, студент по завершении курса получает достаточно адекватную совокупную оценку. Рейтинговая система нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы.

Данная система используется автором для оценки учебных достижений студентов по дисциплине «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста». Общий балл по текущей успеваемости складывается из следующих составляющих: посещаемость семинарских, практических и лабораторных занятий; выполнение заданий по дисциплине в течение семестра (творческие задания, заполнение сравнительных таблиц, письменные опросы, участие в лабораторных занятиях, разработка дидактических материалов, педагогических проектов); контрольные мероприятия (тестирование).

Основные условия кредитно-рейтинговой системы являются едиными для студентов дневного отделения факультета дошкольного образования БГПУ им. М.Танка. Расчет суммы кредитов по учебной дисциплине включает сумму кредитов за основные (70%) и дополнительные (30%) виды работ. Содержательное наполнение, выбор используемых методических приемов, контрольных процедур, порядка проведения текущей и промежуточной аттестаций, условия допуска к ним, шкалы оценок по отдельным модулям, разделам, заданий, является творческой прерогативой преподавателя данной дисциплины, утверждается на заседании кафедры, а затем Совета факультета. Все особенности требований кафедры своевременно (на первых учебных занятиях семестра) доводятся через преподавателя до студентов, вносятся в рабочую программу и исполняются каждым преподавателем, работающим по данной дисциплине.

Промежуточная аттестация проводится в форме тестирования с возможным последующим устным собеседованием. Кредиты, полученные студентом по итогам аттестации, переводятся преподавателем в академические оценки. Таким образом, кредитно-рейтинговая система достаточно органично сочетается с существующей системой оценки знаний.

Как показывает анализ многих исследований и собственный опыт автора, рейтинговая система имеет целый ряд преимуществ. Главными из них являются следующие: стимулируется познавательная активность студентов, повышается ритмичность их работы; формируется ответственное отношение и своевременность выполнения заданий; возникает мотивация к выполнению заданий более высокого уровня; формируется заинтересованность во внеаудиторной работе; снижается количество немотивированных пропусков аудиторных занятий; сводится до минимума субъективизм и непредсказуемость в оценке знаний студентов; устраняются экзаменационные стрессовые ситуации.

Преимущества рейтинговой системы хорошо осознаются и самими студентами. Так, мы провели опрос среди студентов 2 курса с целью выявить их отношение к данной системе. Абсолютное большинство студентов (85,2%) положительно относятся к рейтинговой системе оценки знаний, 10,7% выразили отрицательное отношение, 3,9% затруднились с ответом.

Применение рейтинговой системы, по мнению опрошенных студентов, стимулирует работу в семестре (40,2%), позволяет более объективно оценивать знания (13,7%), создаёт заинтересованность в самостоятельной работе, участии во внеаудиторной работе (10,8%). Но, безусловно, при рейтинговой системе основным стимулом становится возможность быть освобожденными от семестрового экзамена (64,7%).

Одно из обязательных условий рейтинговой системы – это её открытость. Максимальный рейтинговый балл доводится до студентов в начале семестра. Одновременно студенты знакомятся с правилами рейтинговой системы: реальным рейтинговым баллом, соответствующим каждой из положительных оценок, и минимальным количеством баллов, ниже которого оценка их деятельности становится неудовлетворительной. Преподаватель ведёт учёт реального рейтингового балла индивидуально и по окончании семестра выставляет итоговую оценку по совокупности проделанной студентом работы. При этом студенты получают возможность осуществлять самоконтроль, корректировать свою работу, становясь тем самым активным субъектом учебного процесса.

Рейтинговая система наиболее успешно реализуется на основе модульного построения учебного материала, определении образовательного стандарта по данной теме, а также уровней возможных достижений.

Оценка по дисциплине определяется как сумма баллов, набранных студентом в результате работы в семестре. При этом для определения рейтинга вводятся обязательные и дополнительные баллы. Обязательными баллами оценивается посещение лекционных занятий, работа на практических (семинарских) занятиях, выполнение контрольных, творческих работ, рефератов, предусмотренных учебным планом.

В величине семестрового рейтинга непосредственно учитываются достижения студента сверх учебного плана. Рейтинговая система позволяет студенту компенсировать часть «потерянных» баллов с помощью дополнительных баллов, которые назначаются, например, за участие в научно-исследовательской работе, выступление на конференции, участие во внеаудиторных мероприятиях и т.д. Эта система оставляет место и для преподавательского поощрения. Однако необходим коэффициент соответствия обязательных и дополнительных баллов.

В качестве базовой оценки знаний используется оценка работы студента на практических занятиях. Наряду с текущим применяется рубежный рейтинг оценки знаний студентов, который служит для оценки объёма и уровня усвоения студентом учебного материала одного модуля дисциплины.

Рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за систематическую работу в семестре в виде возможности получения семестровой оценки без сдачи экзаменов или зачётов. В то же время в случае несогласия студента с итоговой оценкой, он имеет право сдавать экзамен в обычном порядке.

Таким образом, применение рейтинговой системы оценки знаний позволяет на практике реализовать основополагающие принципы контролирования и оценивания знаний: объективность, системность, наглядность.

Возможности рейтинговой системы достаточно велики. Сравнительно быстро обнаружилось, что в условиях рейтинговой системы весьма существенно снизилось количество немотивированных пропусков занятий. К положительным результатам внедрения рейтинга можно отнести и интенсификацию научно-исследовательской и внеаудиторной работы. Эта методика позволила резко уменьшить число студентов, не выполнивших учебный план на конец семестра. Главное, что рейтинговая система стимулирует студента на самостоятельное глубокое изучение предметов.

Мы рассматриваем рейтинговую систему не только как технологию оценки учебных достижений, но и как средство управления профессионально-личностным развитием студентов. Рейтинговая система оценивания создаёт выгодные условия для учёта индивидуальных особенностей студента, содействует систематическому усвоению знаний. Следовательно, растёт заинтересованность и успешность студента, что делает процесс обучения более эффективным.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НЕФОРМАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Т.В. Горудко

Развитие идей компетентностного подхода в современной образовательной практике высшего учебного заведения обусловило разработку ряда исследований по вопросам совершенствования ее организационно-структурных и содержательно-процессуальных особенностей. В контексте поиска деятельностных форм и методов обучения студентов широкое распространение получило понятие интерактивности: «интерактивные методы обучения», «интерактивные формы обучения», «интерактивные технологии обучения», «интерактивное педагогическое взаимодействие», «интерактивная обучающая система» (С.С. Кашлев [3], Т.И. Краснова [4], М.А. Кремень, Р.А. Макаревич [5] и др.). Сущность данного понятия раскрывается в описании межсубъектного диалогового взаимодействия по типу «один – одному», «один – многим», «многие – многим», а именно групповых форм организации образовательного процесса, эффективно решающих дидактические задачи и использующих потенциал сотрудничества участников [2].

С другой стороны, под интерактивностью понимаются различные способы взаимодействия человека с информационной средой или ее отдельными элементами, где особое значение приобретают электронно-коммуникационные средства обучения. Реализация потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий находит отражение в проблематике исследований психолого-дидактических особенностей познавательного процесса студенческой аудитории, места и роли преподавателя в учебном процессе, формирования профессиональных и универсальных компетенций обучаемых (Н.С. Анисимова, И.Г. Сидоркина [1], И.Д. Столбова, Е.С. Дударь [8] и др.).

В рамках интерактивного обучения правомерно актуализируется понятие «кооперативного обучения» с присущей ему позитивной взаимозависимостью, межличностным сотрудничеством, групповой активностью [7]. Многочисленные стратегии кооперативного обучения различаются по признаку формальности. Неформальные временные группы с незакрепленной структурой существуют на протяжении одного занятия или его части. Неформальная групповая деятельность может применяться в начале лекции (для сосредоточения внимания на изучаемом материале, во время лекции) для облегчения понимания содержания или в конце (для подведения итогов), что позволяет поддерживать активную интеллектуальную вовлеченность студентов на протяжении всего занятия. Средством реализации неформальных стратегий кооперативного обучения служит презентация-визуализация. Данный термин предложен В.Н. Пунчик [6].

Презентация-визуализация предполагает сочетание информации различных типов: текста, графических изображений, музыкальных и звуковых эффектов, анимации и видеофрагментов. Поэтому необходимо учитывать специфику комбинирования фрагментов различной информации, правила ее оформления и демонстрации. Так, например, для текстовой информации важен выбор шрифта, для графической — яркость и насыщенность цвета, для наилучшего их совместного восприятия необходимо оптимальное взаиморасположение на слайде. Следует выделить следующие рекомендации по оформлению презентации-визуализации.

1. Оформление слайдов:

Стиль: соблюдение единого стиля оформления; отсутствие стилей, которые будут отвлекать от самой презентации; вспомогательная информация (управляющие кнопки) не должны преобладать над основной информацией (текст, рисунки).

Фон: выбор для фона холодных тонов (синего или зеленого).

Цветовая гамма: использование на одном слайде не более трех цветов (для фона, заголовков, текста); использование для фона и текста контрастных цветов; внимание к цвету гиперссылок (до и после использования).

Анимационные эффекты: применение возможностей компьютерной анимации для представления информации на слайде; ограничение в применении различных анимационных эффектов, они не должны отвлекать внимание от содержания информации на слайде.

2. Представление информации:

Содержание информации: использование коротких слов и предложений; минимизация количества предлогов, наречий и прилагательных; введение заголовков, привлекающих внимание аудитории; рисунков, фотографий, диаграмм, дополняющих текстовую информацию или передающих ее в более наглядном виде; сопровождение иллюстраций пояснительным текстом.

Расположение информации на странице: предпочтительно горизонтальное расположение информации; размещение наиболее важной информации в центре экрана; расположение надписей под картинками; отсутствие переносов.

Шрифты: использование шрифта 24-54 пункта без засечек (для заголовков), 18-36 пункта с засечками (для обычного текста); использование строчных букв для основного текста; использование жирного шрифта, курсива или прописных букв для выделения информации; недопустимость смешения разных типов шрифтов в одной презентации.

Способы выделения информации: использование рамок, границ, заливки, разных цветов шрифта, штриховки, стрелок, рисунков, диаграмм, схем для иллюстрации наиболее важных фактов.

Объем информации: исключение слишком большого объема информации на слайде (не более трех фактов, выводов, определений); отображение ключевых пунктов по одному на каждом отдельном слайде.

Виды слайдов: для обеспечения разнообразия использование разных видов слайдов (с текстом, таблицами, диаграммами).

Целесообразно готовить лекционное занятие как презентацию – последовательность слайдов, представляющих сложный, тщательно подготовленный и концентрированный учебный материал в наглядном и привлекательном виде. Метод визуализации реализует принцип наглядности презентации, включает чувственное восприятие изучаемых объектов, что достигается при помощи рисунков, картин, таблиц, схем, блок-схем, диаграмм, графиков, карт и макетов. Презентация должна содержать минимальный текстовый материал, емкий и концентрированный по содержанию, наглядный и структурированный по стилю оформления. При этом востребованными становятся маркированные списки, схемы классификаций, упорядочивающие таблицы, выделение цветом или курсивом основных терминов, понятий, ключевых слов.

Неформальная групповая деятельность студентов на лекции, опосредствованная презентацией – визуализацией, реализуется с помощью таких стратегий, как «Слушать – Думать – Работать в парах – Делиться наработанным», «Лекция – книгодержатель (bookends)», «Регламентные паузы», «Нумерация студентов», «Круговое прошение (roundrobin)», «Круглый стол». Например, лекция начинается и завершается сосредоточенными обсуждениями («книгодержателями») информации, рассматриваемой во время занятия. Студенты, разбившись на пары, обсуждают воспроизведенный на слайде перечень вопросов (ключевые понятия, видеофрагменты, графические изображения и др.). Первый «книгодержатель» (bookends) должен актуализировать ранее известную группе информацию по теме лекции с целью подготовки студенческой аудитории к восприятию новой. Завершающий «книгодержатель» (bookends) призван резюмировать то, что узнали студенты во время лекции. Основная часть лекции разделена на десятипятнадцатиминутные сегменты с коротким (3-4 минуты) обсуждением в конце каждого. Эти обсуждения, направленные на поддержание активного мышления студентов при работе над лекционным материалом, имеют четыре составляющих: формулировку ответа на поставленный преподавателем вопрос, сообщение собственного ответа партнеру, внимательное выслушивание партнера, уточненную и откорректированную формулировку ответа.

Таким образом, использование презентации – визуализации как средства реализации неформальных кооперативных стратегий обучения обеспечивает двойственность интерактивного обучения: межсубъектного взаимодействия студентов во временных, с незакрепленной структурой группах и взаимодействия со средством обучения.

Список использованных источников

1. Анисимова, Н.С. Психолого-педагогические аспекты использования интернет – технологий в образовании / Н.С. Анисимова, И.Г. Сидоркина // Информатика и образование. – 2002. – № 9. – С. 46-50.

2. Гавронская, Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» / Ю. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 101-104.

3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: Выш.шк., 2004.

4. Краснова, Т.И. Деловые игры / Т.И. Краснова // Народная асвета. – 2005. – № 6. – С. 77-81.

5. Кремень, М.А. Методы активного обучения: учеб. пособие / М.А. Кремень, Р.А. Макаревич. – Минск: Академия управления при Президенте РБ, 2000.

6. Пунчик, В.Н. Урок – презентация / В.Н. Пунчик, Е.П. Семенова, Н.Н. Пунчик. – Минск: Красико-Принт, 2009.

7. Ренегар, Сандра Л. Вместе мы знаем больше, чем каждый из нас. Кооперативное обучение в высшем образовании / Сандра Л. Ренегар // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. – Минск: Пропилеи, 2001. – С. 108-120.

8. Столбова, И.Д. Инновационные подходы к подготовке лекционного материала: конспект или видео / И.Д. Столбова, Е.С. Дударь // Alma mater. – 2008. – № 6. – С. 29-35.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

С.В. Гудзик

Эпоха глобализации, информатизации, экономики знаний ставит перед высшей школой серьезные задачи: вооружить будущего специалиста современными знаниями, обеспечить становление его профессиональной и личностной культуры, сформировать профессионала в своем деле.

В последние годы педагогическое сообщество все активнее использует понятие «корпоративная культура». Это обусловлено тем, что в современных условиях развития общества, когда значительная часть социальных и профессиональных объединений осуществляет свою деятельность на основе корпоративных отношений, «невозможно представить себе ситуацию, когда общество строит свои структуры по принципу корпоративных интересов, а образовательные учреждения остаются вне поля гражданских отношений» [4, с.11].

По мнению российского исследователя А.А. Беляева система образования обязана формировать у будущих специалистов-профессионалов готовность к деятельности, направленной на достижение корпоративных целей, корпоративных интересов.

Являясь субъектом права, корпорация не исключает целесообразности понятия «коллектив», который, как «социальная общность людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения» [1, с.62] и есть ячейка корпорации, деятельность которой определяется правилами конкуренции.

Образовательные учреждения, получившие немалые права и относительную экономическую самостоятельность, являются субъектами конкуренции, т.к. вынуждены отстаивать свои интересы на рынке образовательных услуг.

Воспитание и развитие человеческой личности, бескорыстное воспроизводство духовных ценностей, обеспечение трансляции духовного опыта – важнейшие функции образования. Это предопределяет гуманный, демократичный характер достижения корпоративных целей и необходимость следовать культурным образцам педагогической деятельности. Без традиционной академической культуры не может быть конкурентоспособного образовательного учреждения.

Таким образом, корпоративная культура образовательного учреждения имеет двойственную природу: с одной стороны, это культура достижения интересов на рынке образовательных услуг – культура конкурентной борьбы; с другой – это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и приумножении педагогических ценностей.

К обязательным элементам корпоративной культуры высшего учебного заведения, обеспечивающим необходимый уровень и качество подготовки специалистов, современные исследователи относят: наличие собственной идеологии и сознательно культивируемой системы ценностей, норм, традиций, установок преподавателей, студентов, вспомогательного персонала; механизмы функционирования, определяющие его организационную культуру [1, с.63].

В Обращении к делегатам IX съезда Российского союза ректоров Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл высказал мнение о нравственной составляющей корпоративной культуры высших учебных заведений. «Если мы создадим нравственную атмосферу в наших вузах, если мы высоко поднимем планку культурных, интеллектуальных и духовно-нравственных требований, то люди будут бояться выпадать из этой общей системы ценностей. Действительно, в высшей школе, наверно, поздно воспитывать людей так, как это делается в детстве в семье, но вуз должен стать местом, где царит совершенно особая духовно-нравственная и интеллектуальная атмосфера, чтобы стены вуза «поднимали» человека, возвышали его личность»[3, с.141-142].

Корпоративную культуру высшего учебного заведения формируют два вектора: внешний и внутренний. Внешний вектор предполагает применение комплекса мер по обеспечению конкурентоспособности вуза, т.е. достижение рентабельности и социального статуса. Внутренний вектор должен обеспечить становление корпоративных педагогических ценностей, высокой академической культуры, норм педагогических отношений, которые обеспечивают благоприятный морально-психологический климат, творческую атмосферу в среде преподавателей, что формирует достоинство личности, профессиональную гордость и обеспечивает репутацию вуза и его коллектива.

Корпоративная культура вуза способствует повышению его имиджа и приобретению им хорошей репутации. Будущие студенты, выбирая вуз для профессионального образования, руководствуются не столько его имиджем, сколько репутацией [2, с.25]. Имидж, престиж образовательного учреждения имеют, по мнению студентов, общий характер, а репутация относится к конкретным аспектам его деятельности. Опыт зарубежных вузов свидетельствует, что «университеты, которые ставят своей целью создать репутацию в какой-то конкретной области, достигают большей эффективности, чем те, кто стремится к престижности» [2, с.25].

Многие высшие учебные заведения, которые позиционируют себя на рынке образовательных услуг как конкурентоспособные организации, имеющие амбиции принять вызов времени, осознают необходимость формирования корпоративной культуры и стремятся поднять ее на достаточно высокий уровень. Решение следующих задач позволит сделать эти стремления реальными [1, с.63-64]:

– проектировать данный процесс на основе компетентностного подхода, который позволяет придать образованию профессиональную направленность, ориентацию на личность студента, его интересы, склонности, способности;

– осуществлять поиск новых подходов к организации совместной деятельности членов профессионального сообщества по обеспечению конкурентоспособности организации, укреплению духа сплоченности, единения, гармонизации индивидуальных интересов и интересов группы;

– приобщать студентов к нормам и ценностям корпоративной культуры, их адаптации к условиям вузовской жизни, к традициям университета, к особенностям взаимоотношений; предотвращать возможность негативных явлений в студенческих коллективах, вызванных межличностным, этническим или конфессиональным непониманием;

– укреплять дух университетской корпорации (организация и проведение праздников, создание ритуалов; культивирование символики и атрибутики, поощрение духа элитарности; участие в общих делах, способствующих общению студентов разных факультетов, усилению взаимодействия преподавателей и студентов).

Достижение высоких результатов в решении поставленных задач на остроконкурентном рынке образовательных услуг будет по плечу только тому высшему учебному заведению, которое имеет четкую стратегию и концепцию своего развития с ориентацией на высокое качество подготовки специалистов, на создание привлекательной корпоративной культуры, положительного имиджа и репутации как самого вуза, так и его выпускников.

Список использованных источников

1. Беляев, А.И. Корпоративная культура университета: от теории к практике / А.И. Беляев // Высшее образование в России. – 2007. – № 11.

2. Дмитриев, Д.Г. Анатомия американского университета / Д.Г. Дмитриев // Образовательные технологии. – 2005.– №1.

3. «Неизвестный» Патриарх Кирилл. – М.: Даниловский благовест. – 2009. – С. 185.

4. Сергеева, Т.Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Т. Б. Сергеева, О.И. Горбатко // Педагогика. – 2006. – № 10.

РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТЕЙ

Е.Ю. Гуртовая

Личностно ориентированная модель взаимодействия с ребенком как наиболее для него комфортная, позволяющая ему чувствовать себя эмоционально-защищённым предполагает умение преподавателя выстроить урок так, чтобы создать условия для саморазвития, поставить ученика в ситуацию, в которой он вынужден будет усваивать личностный опыт.

Чтобы задействовать два типа мотивации – познавательную и мотивацию успеха, необходимо установить с учеником субъект-субъектные отношения. Согласно В.Г.Маралову, В.А. Ситарову [1], существует несколько принципов установления субъект-субъектных отношений: диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации. Принцип индивидуализации предполагает выявление и развитие общих и специальных способностей ребёнка, выбор адекватных возрастным и индивидуальным возможностям содержания, форм и методов воспитания.

Для подбора образовательной траектории для каждого ученика необходимо опираться на обоснованные в отечественной психологии методологические принципы «прогностичности диагностики» и «единства диагностики и коррекции развития» (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, К.М.Гуревич).

Рассматривая ситуацию, сложившуюся в современной школе, можно сделать вывод, о преобладании тенденции к несколько одномерному подходу при определении способностей. Ориентация на значительное опережение сверстников по всем предметам и на академические способности порождает приверженность школы одному методу выявления способностей ребенка — тестам интеллекта, или просто школьным отметкам.

Однако ориентации только на школьные успехи недостаточно для выявления склонностей ребенка, а тем более для прогноза его дальнейшего развития и создания для него «ситуации успеха», так как в настоящее время наукой установлено, что «показатели IQ, равно как и успеваемость, и эрудиция, не имеют достаточной прогностической силы» [2, с. 81].

Для повышения эффективности диагностического процесса необходимо наряду с традиционной селективной психодиагностикой (диагностикой отбора, соответствия демонстрируемым ребенком уровнем развития психических процессов, свойств и качеств установленным среднестатистическим нормам развития) применять гибкий аппарат комплексной диагностики, который бы позволил анализировать ситуацию развития ребенка.

Чаще всего диагностика способностей, проводится при переходе детей из начальной школы в среднюю, и из средней в старшую, отборе детей в студии, а также лицеи и гимназии. Главным недостатком подобной диагностики является ее ориентация только на наличный, актуальный уровень развития способностей ребенка. Такая диагностика не позволяет оценить потенциальной или скрытой одаренности.

Однако в педагогической деятельности важно развивать способности не только тех детей, которые уже продемонстрировали свои возможности достигать выдающихся (включая и относительно своего возраста) успехов, но и тех, кто пока не смог чего-то достичь. Это те учащиеся, которых называют «недостиженцами», или дети из так называемых групп риска, или же те, кто еще не нашел «свою» область знаний.

В связи с этим диагностическая работа должна осуществляться в несколько стадий и решать две важные задачи: выявление способностей ребенка в их различных проявлениях и помощь в развитии способностей и тех личностных качеств, которые необходимы для достижения высоких результатов самореализации ребенка в будущем.

Диагностика способностей нужна, прежде всего, как инструмент и повод своевременной помощи ребенку. Одноразовая диагностика в этом случае бессильна, так как для выяснения особенностей развития, индивидуальных темпов прироста качественных и количественных показателей, а, в особенности, для возможного прогноза необходима диагностика динамики развития, своего рода постоянный мониторинг развития ребенка. Осуществление педагогического мониторинга позволит избежать ошибок при определении склонностей ребенка и излишней односторонности в развитии детей.

В осуществлении педагогического мониторинга ведущая роль принадлежит учителю. Осуществляя включенное наблюдение, учитель избавляет ребенка от необходимости подвергаться всестороннему тестированию, которое не всегда оправдано и для многих детей является стрессом.

Педагогический мониторинг осуществляет переход от весьма распространенного статического подхода к изучению личности учащегося к динамическому подходу. Предлагаем следующую систему осуществления педагогического мониторинга развития способностей.

Первый этап: *осуществление диагностики актуального уровня развития способностей и предпосылок дальнейшего развития.* Этот этап диагностической работы необходимо проводить для идентификации способностей ребенка, ознакомления с его особенностями, темпом усвоения, интересами. Если ребенок проявляет свои склонности достаточно ярко и у него не возникает трудностей в общении с учениками и педагогами, то на данном этапе можно вполне ограничится следующими методиками, позволяющими сделать некоторый прогноз развития ребенка и определить направления работы учителя**:** методика СОНА [3] (спонтанное описание нерегламентированных интересов) и определения неконечности личности (творческой способности) [4]. Данные методики отличает от всевозможных тестов их неформализованный характер, возможность проведения их в привычной для ребенка среде, в удобном для него темпе, что позволяет избежать стрессовой ситуации, и неискренности при ответах. И та и другая методики могут быть использованы неявно, их результаты станут отправной точкой для работы педагога, но, никоим образом, не приговором для ребенка.

Итогом подобной диагностики будет выделение групп детей со сходными интересами и уровнем развития творческих способностей. Формирование таких групп – не самоцель, а лишь способ облегчить учителю проведение дифференцированной работы. Группы эти динамичные и их границы весьма условны.

Второй этап идентификации способностей в ходе педагогического мониторинга представляет собой *включенное наблюдение*, осуществляемое педагогом во время работы с детьми на уроках. Цель этого наблюдения – это своевременная помощь и правильная организация развивающей работы с каждым ребенком, поддержание познавательного интереса, развитие личностных качеств, способствующих проявлению и развитию способностей, выявление причин, мешающих самореализации того или иного ребенка. Кроме того, на данном этапе для разрешения возникающих сложностей в обучении детей и с целью поиска причин, мешающих полноценному развитию ребенка, возможно привлечение школьного психолога, для проведения *вспомогательной диагностики* по конкретной проблематике. Поскольку в современной психологии нет единого метода диагностики способностей, правомерным будет комбинировать те или иные методы, в зависимости от конкретных целей диагностики, и от представлений о том, чем характеризуются те или иные способности. Важно также не абсолютизировать, полученные данные о способностях ребенка, а делать поправку на мотивационные, личностные и средовые факторы. Методики, которые целесообразно использовать во вспомогательной диагностике, систематизированы в таблице.

Таблица – Осуществление вспомогательной диагностики

Область диагностики	**Кем может осуществляться диагностика**	**Рекомендуемые диагностические методики**
Определение уровня общего интеллекта	Школьный психолог	Векслер, ШТУР [5, с.323], методика анализа уровня сформированности интеллектуальных умений [2, с.426]
Мотивация (вовлеченность в задачу)	Школьный психолог	Методика анализа мотивов учебной деятельности учащихся [2, с.424]
Интересы и предпочтения	Классный руководитель, родители, школьный психолог	Методика анализа интересов и направленности учащегося [2, с.428], методика СОНА (см. выше), репертуарная методика диагностики профессиональной направленности учащихся [2, с. 479]
Творческие способности	Школьный психолог	Диагностика вербальной кретивности (адаптация теста С. Медника) [5, с.322], диагностика неконечности личности (см.. выше), краткий тест творческого мышления [6]

Диагностика личности	Классный руководитель, родители, учителя	Типы акцентуаций личности (по К Леонгарду)[2, с.320] методика анализа положительных сторон личности и деятельности учащегося [2, с.421], личностный тест Р. Кэттела (16F) [2, с.444]
Психологическое состояние ребенка.	Школьный психолог, родители, классный руководитель.	Восьмицветный тест Люшера[7], тест «Нарисуй человека»[8], тест «Несуществующее животное» [2, с. 468]
Межличностные отношения ребенка в семье и школе	Социальный педагог, классный руководитель, родительский комитет, школьный психолог.	Методика анализа семейных взаимоотношений и условий воспитания учащихся [2, с.422], тест «Рисунок семьи» [2, с. 470], Методика анализа социально-психологических связей учащихся (по его самооценке) [2, с.432], методика незаконченных предложений для диагностики межличностных отношений обследуемого [2, с. 474], тест интерперсональной диагностики Т. Лири [9], методика наблюдения группового взаимодействия [10], методика выявления социометрического статуса личности и структуры межличностных связей в группе.[11]

Своевременная диагностика способностей необходима главным образом для того, чтобы не упустить возможности и периоды наиболее эффективного развития определенных качеств, поддержать проявление ребенком любознательности. Эти сведения помогут учителю выбрать задания, которые дадут возможность ребенку проявить свои сильные стороны.

Список использованных источников

1. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учебное пособие / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов ; под ред. В.А. Сластенина. – Москва, 2000.
2. Психология одаренности детей и подростков ; / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др ; Под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 407 под ред. Н.С. Лейтеса.- Москва : Изд. Центр «Академия», 1996.
3. Непомнящая, Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика / Н.И. Непомнящая. – Москва : ВЛАДОС, 2001.
4. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – Москва : Просвещение Учеб. лит., 1996
5. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – Москва : Владос, 1998.
6. Ичаловская, Е. А. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / Е.А. Ичаловская. – Москва, 1995
7. Собчик, Л. Н. Метод цветовых выборов. Модифицировнный цветовой тест Люшера / Л.Н. Собчик. – Москва, 1990.
8. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – Москва, 1995
9. Собчик Л. Н. Модифицированный вариант интерперсональной методики Т. Лири / Л.Н. Собчик. – Москва, 1990
10. Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. Ч.2. / под. ред. М.Б. Михалевской. – Москва, 1985.
11. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ОТ ТРАДИЦИИ К ИННОВАЦИИ

Н.В. Жданович

В последние десятилетия проблемы образования звучат особенно актуально, при этом внимание педагогов направлено, с одной стороны, на оценку традиционных образовательных парадигм, с другой – на поиск новых образовательных моделей, отвечающих современным требованиям общества.

Социальные и экономические изменения в стране обусловливают рост требований, которые предъявляются к молодым специалистам. Сегодня образованность человека определяется не только специальными (предметными) знаниями, но и его разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, и способной к самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию. В данных условиях возрастает ответственность высшей школы за качество подготовки выпускников, причем не только перед обществом и государством, но и перед самими молодыми специалистами.

Факультет начального образования выполняет один из самых ответственных социальных заказов – осуществляет подготовку специалистов для первой ступени общего среднего образования. Приоритетом начального образования является формирование у детей общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность их обучения на второй ступени. Этим объясняются и достаточно высокие требования, которые предъявляет общество к учителю начальных классов. Не случайно компетентностный подход, определяющий конечный результат подготовки выпускника вуза, приобретает еще большую значимость в подготовке специалиста для начальной школы.

Современный учитель является важнейшей фигурой в организации педагогического процесса. От его педагогического мастерства, готовности к инновационной деятельности зависит эффективность педагогической системы. Личностью учителя во многом определяется успешность его педагогической деятельности (причем не только эффективность процесса обучения, но и результативность воспитания и развития личности младшего школьника), поэтому вопросы подготовки специалиста для первой ступени

общего среднего образования являются предметом обсуждений на научных конференциях, методических семинарах и координационных совещаниях.

В современных психолого-педагогических исследованиях уделяется особое внимание образовательному пространству детства. В некоторых странах это внимание выражается в том, что чем младше возраст ребенка, тем более высокие требования предъявляются к профессиональной подготовке работающего с ним специалиста и его квалификации (например, в Японии воспитатель дошкольного учреждения получает высшее образование в течение 7 лет, в то время как подготовка учителей-предметников длится 5 лет) [2, с.9]. Подобное отношение к подготовке учителя начальных классов высказывал в свое время К.Д. Ушинский, отмечая, что дидактика первоначального обучения и воспитания ребенка способна составить «тома», тогда как рецепт методики учителя-предметника в его устах был прост и лаконичен: «Знай свой предмет и излагай его хорошо». Это вполне закономерно, ведь значимость младшего школьного возраста для дальнейшего развития личности человека не требует доказательств: базовые компоненты формируются на ранних этапах онтогенеза, поэтому очень важно, чтобы первый опыт ребенка был успешным.

Понимая запрос современного общества не столько на учителя как транслятора знаний, сколько на педагога-профессионала, выступающего посредником между ребенком и культурой и несущего ответственность за качество образования и развитие каждой детской личности, педагогический коллектив факультета начального образования видит свои основные задачи в: 1) постоянном совершенствовании содержания подготовки учителя начальных классов; 2) создании развивающей образовательной среды, в которой студент мог бы не только приобретать знания, умения, навыки, необходимые для своей профессиональной деятельности, но и осуществлять свой личностный рост и самокоррекцию.

Реализации поставленных задач способствует переход на новые образовательные стандарты для первой ступени высшего профессионального образования по специальностям 1-01 02 01 Начальное образование и 1-01 02 02 Начальное образование. Дополнительная специальность, разработка и утверждение которых завершились в 2008 году. В стандартах нового поколения упорядочены специальные дисциплины, приведены в соответствие с потребностями начальной школы частные методики, откорректированы дидактические единицы, отражающие содержание учебных дисциплин, определены блоки «знать» и «уметь», отражающие практикоориентированный подход к подготовке специалиста. В соответствии с новыми стандартами разработаны и утверждены типовые учебные планы по 9-ти специальностям: 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 02 02-02 Начальное образование. Изобразительное искусство; 1-01 02 02-03 Начальное образование. Музыкальное искусство; 1-01 02 02-04 Начальное образование. Белорусский язык и литература; 1-01 02 02-05 Начальное образование. Иностранный язык; 1-01 02 02-06 Начальное образование. Физическая культура; 1-01 02 02-01 Начальное образование. Дошкольное образование; 1-01 02 02-08 Начальное образование. Практическая психология; 1-01 02 02-09 Начальное образование. Социальная педагогика.

Особенностью новых учебных планов является их ориентированность на углубление профессиональной подготовки специалиста. С этой целью увеличено количество часов на основные методики преподавания в начальных классах (русский язык, белорусский язык, математика), упорядочены и приведены в соответствие с логикой подготовки специалиста формы контроля (зачеты и экзамены), по методикам преподавания предусмотрены лабораторные занятия. Не менее важным отличием новых планов является возможность выбора дисциплин в соответствии с реалиями развития школьного образования: примерный перечень дисциплин по выбору студента не замкнут и предполагает внесение корректив в содержательный компонент подготовки специалиста. С одной стороны, это позволит обеспечить вариативность вузовского образования, с другой стороны, позволит идти в ногу с реформированием общеобразовательной школы.

Еще одно направление модернизации образовательной среды на факультете – практикоориентированность подготовки будущих педагогов. Перспективным является привлечение к работе со студентами ведущих специалистов в области начального образования (авторов методических разработок, учителей-практиков) и эффективная организация педагогических практик. Например, выбор школ совместно с ведущими специалистами МГИРО позволяет не только подобрать хорошие базы практик и обеспечить качество профессиональной подготовки студентов, но и создает условия для творческой организации педагогического опыта студента.

В отличие от действовавших образовательных стандартов РД РБ 02100.5.097-98, в стандартах нового поколения четко определены требования к уровню подготовки выпускника и профессиональные задачи специалиста, среди которых уже не только организация и осуществление процесса обучения и воспитания младших школьников, управление познавательной деятельностью учащихся, осуществление просветительской и контрольно-оценочной деятельности, но и использование элементов научно-исследовательской и инновационной деятельности, организация и осуществление процесса профессионального самообразования. Как и в прежней образовательной парадигме, подготовка педагога подразумевает усвоение профессиональных знаний, но, кроме того, предполагает развитие творческого потенциала личности. В связи с этим в перечне профессиональных компетенций огромное значение приобретают научно-исследовательские умения и навыки.

Сегодня мало дать человеку только знания – необходимо научить его добывать их, соответственно учитель должен не только сам уметь учиться, но и иметь желание и готовность это делать. Самообразование перестает быть формальной обязанностью, поэтому внедрение новых образовательных стандартов, рассматривающих способность к самообразованию как ключевую компетенцию, ставит перед профессорско-преподавательским составом факультета и новую задачу – обеспечение систематичности и преемственности, постепенное усложнение форм учебно-познавательной и научно-исследовательской работы студентов, формирование творческого отношения к учебному процессу по профилю подготовки с учетом дополнительных специальностей. Одним из векторов совершенствования содержания образования будущих учителей начальных классов видится развитие интереса к познавательной деятельности как таковой и интереса к научному поиску и формированию умений и навыков организации

самостоятельного исследования в частности. С этой целью совершенствуются программы курсов, разрабатывается система специальных заданий творческого и исследовательского характера по изучаемым дисциплинам.

Кроме того, образование в педагогическом вузе немыслимо без создания соответствующей воспитательной среды, поэтому идейно-воспитательная работа рассматривается в разряде стратегических приоритетов педагогического образования: именно воспитатние ориентировано на освоение студентами базовых компонентов культуры, основополагающих ценностей, идей, убеждений, формирование активной гражданской и личностной позиции. Не случайно на VIII съезде Российского союза ректоров, состоявшемся в июне 2006 г., наряду с тезисом «повысить контроль качества образования» прозвучала рекомендация «усилить внимание к воспитательной составляющей образовательного процесса» [1, с. 58].

Таким образом, современный педагог должен не только хорошо знать предмет и методику его преподавания, но и на научной основе организовывать свой труд, владеть воспитательными технологиями, быть способным к проектированию, реализации, оценке и коррекции собственной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает «переориентацию учебного процесса на развитие творческого потенциала личности, воспитание культуры мышления, овладение методологией науки и, в конечном итоге, на подготовку специалиста, способного находить пути решения проблем, возникающих в профессионально-производственной и научной сфере» [3] и создает такую образовательную среду, в которой педагогическое общение строится на творческом сотрудничестве студентов и преподавателей.

Список использованных источников

1. Матросов, В.Л. Модернизация высшей педагогической школы / В.Л. Матросов // Педагогика. – 2006. – № 10.

2. Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов междунар. науч.-практ. конф.: В 2-х т. / под общ. ред. О.Б. Широких. – Коломна, КГПИ, 2008.

3. Лесникович, А.И. Концепция реализации обучающе-исследовательского подхода в системе многоуровневого университетского образования / А.И. Лесникович, Л.Н. Тихонов, В.И. Дынич и др. // Навучальна-даследчы прынцып у арганізацыі універсітэцкай адукацыі: зб. навук. прац.– Мінск, 1998. – С.148-162.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.И. Казимирская

Цель статьи – привлечь внимание научного сообщества к проблеме повышения качества высшего педагогического образования; поделиться опытом реализации одного из возможных подходов к решению проблемы; апробировать на представительном международном форуме полученные в процессе многолетних исследований практические и теоретические выводы.

XXI-ый век усилил требования к образованию вообще, к педагогическому – в частности, обострил накопившиеся противоречия. «Безжалостный гуманизм» вступившего в эпоху информационных технологий общества требует от будущих педагогов способности и готовности мобильно адаптироваться к быстро изменяющимся социо-культурным условиям жизни и профессиональной деятельности, гармонизировать отношения с миром и собой, научить этому своих учеников.

Между тем в массовом сознании преподавателей университетов преобладает установка «знаниесуммирующего» подхода к повышению качества педагогического образования, увязывающая его с количеством времени, отводимого на изучение той или иной дисциплины.

Анализ ситуации, сложившейся в европейском образовательном пространстве, позволяет констатировать ряд парадоксов. Понимая парадокс как констатацию противоречия между реальностью и запросами общества, между потребностью и мерой её удовлетворения, выделим следующие:

Парадокс первый. Возрастание требований социума к качеству профессиональной подготовки выпускников педагогических отделений университетов сопровождается сокращением времени на изучение психолого-педагогических дисциплин.

Парадокс второй. Гуманитаризация педагогического образования как стратегия его развития в XXI веке сосуществует наряду со взглядом на будущего учителя как на «объект массового воспроизводства кадров» (Ю.В.Сенько).

Парадокс третий. Массовая технологизация высшего образовании сопровождается всё возрастающим отчуждением студентов от их будущих учеников, что проявляется в сокращении времени на все виды педагогической практики.

Парадокс четвёртый. Возрастание требований к личностным качествам будущего учителя, его компетентности сопровождается экспансией жёстко детерминированной системы количественных способов оценки качества образования.

Поиски выхода из создавшейся ситуации ведутся на нескольких уровнях. На общеевропейском уровне в рамках Болонского процесса изучаются возможности повышения качества высшего образования через наделение государственных органов или специальных профессиональных корпораций функциями гарантии качества образования и соответствующего контроля. При этом внимание сосредоточено не только вокруг проблемы контроля, но прежде всего вокруг создания целостного механизма управления качеством образования. Этот механизм призван создать благоприятные условия для того, чтобы преподаватели могли вести успешную исследовательскую и научно-методическую работу, а студенты включались в учебно-исследовательскую деятельность по формированию индивидуального стиля своей профессиональной деятельности.

Важным шагом в создании таких условий на государственном уровне в Республике Беларусь явилась разработка стандартов социально-гуманитарного блока высшего (в том числе педагогического) образования. В основу стандартов положена антропокуль-

туроlогическая парадигма, являющаяся базовой в подготовке педагогических кадров. Её значимость обусловлена рядом факторов, в числе которых – повышение требований к социально-мобильным, коммуникативным, адаптивным качествам педагога, востребованность разработки эффективных методик и технологий ненасильственного разрешения конфликтов, развитие, критического мышления, чувства собственного достоинства, культуры несогласия, толерантного отношения к иным точкам зрения.

Рассматривая стандарты как введение в культуру деятельности, мышления, философскую, этическую и другие культуры, каждый университет самостоятельно разрабатывает программы разрешения накопившихся противоречий.

Другое направление связано с поисками теоретических подходов, «провоцирующих» профессиональный самоанализ студентов педагогических отделений университета, уже на студенческой скамье задающих траекторию их профессионального и личностного роста.

Анализ причин удовлетворенности-неудовлетворённости изучением педагогических дисциплин показал следующее: 32% студентов производственных потоков классического университета (общее количество – 402 человека) считают важным для себя, будут использовать в жизни и профессиональной деятельности полученные на занятиях знания, умения, идеи; идею и умения «довооружать» себя, работать с собой оценили как самую важную в курсе «Основы педагогики» 21% студентов; технологии и техники выстраивания отношений с друзьями, коллегами, конкурентами по работе оценили как наиболее важные 27%; знания об истоках силы личности, способностях и способах «держать удары судьбы» оценили 73% студентов. Считают, что занятия по педагогике студентам непедагогических отделений не нужны – 27%; из них 22% считают, что имеющихся у них знаний по педагогике им достаточно.

Студенты педагогических отделений университета (число опрошенных – 442 человека) указали на следующие причины неудовлетворённости курсом «Педагогика»:

- «преобладание традиционных, словесно-логических, информационно-транслирующих способов в освоении и предъявлении педагогических знаний» – 38%;
- «бездетный», «безличностный» характер анализа педагогических идей, процессов – 27%;
- «не оправдывающая себя увлечённость информационными технологиями в ущерб экзистенциональной сущности педагогического знания» – 19%.

Только 16% студентов удовлетворены содержанием и способами освоения педагогического знания.

В нашем опыте предпринята попытка построить изучение курса педагогических дисциплин в логике целостного динамического профессионального проектирования.

Поименование учебно-исследовательской деятельности будущего учителя как проективной требует выявления сущности понятий «проектирование», «проект».

В педагогической деятельности проектирование рассматривается многопланово: как «многошаговое планирование педагогической деятельности» (В.П. Беспалько); «преобразование существующих форм в новые» (Б.В. Пальчевский); «программно-проектный подход к образованию» (Ю.В. Громыко); «проектирование как практикоориентированная наука» (В.И. Слоботчиков); «проектирование как управленческая процедура» (Н.А. Масюкова).

Мы определяем педагогическое проектирование как целенаправленную, ориентированную на будущее деятельность по созданию инновационного проекта, способного усовершенствовать существующие системы, структуры, процессы образования.

Роль проектирования в системе подготовки учителя определяется, во- первых, дополнением к уже имеющимся у студентов знанием, во-вторых, их трансформацией и перегруппировкой, которые диктуются новой ситуацией применения, новыми ресурсами, включёнными в проект, в-третьх, опорой на опыт студента, приступающего к проектированию.

Условиями, детерминирующими выбор проекта и его разработку, являются: неудовлетворённость будущего учителя состоянием педагогической системы; мировоззренческая позиция студента, считающего себя ответственным за будущее; морально-волевые качества, свидетельствующие о готовности нести ответственность за последствия, к которым приведёт реализация проекта.

Этапы обучения студентов проектированию. Началом его может стать экспертиза проектов, созданных другими, написание рецензий на проекты, выполненные в Республике Беларусь: «Детская деревня», «Школа здоровья», «Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях» и др.

Приступая к проектированию, студент уже знает, что предметом проектирования должен быть доступный для непосредственного человеческого воздействия объект, что проектируемый объект должен улучшить существующие, что выбираются для проектирования объекты, находящиеся в социо-культурной ситуации, что автор проекта определяет свою позицию в системе образования как управленец, методист, учитель, популяризатор передовых идей и др.

Принципы проектирования в структуре учебно-исследовательской деятельности, руководствуясь которыми будущий учитель растёт как специалист, как ответственная за свой выбор личность, таковы: опора на актуальный опыт студента, перспективная рефлексия предстоящей деятельности, позволяющая просчитать ресурсное обеспечение проекта; позиционное самоопределение, требующие отчётливого предвидения реальных действий проектирующего лица; погружённость в сложную социо-культурную ситуацию, требующую выбора реальной темы проекта, способного снять накопившиеся противоречия.

Проект может быть индивидуальным и групповым. Тематика возможных проектов предлагается перед началом чтения курса. Защита их включается в содержание семинарских занятий.

Список использованных источников

1. Громыко, Ю.В. Исследование и проектирование: различие типов мыследеятельности и их содержание / Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко // Педагогические инновации, 2004. – № 3. – С. 58-65.

2. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшегообразования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2005.

3. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / Ю.В. Сенько. – Москва : Издательский центр « Академия», 2000.

СУПЕРВИЗИЯ КАК ФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Ковалевская

Супервизия – достаточно новое явление в нашей социально-педагогической и психологической реальности. Однако на данном этапе развития отечественной сферы образования «дальнейшее повышение профессионализма её специалистов не будет эффективным без внедрения системы супервизорства. Супервизия – процесс, при котором происходит профессиональное становление и развитие супервизируемого под патронатом супервизора, компетентного и опытного специалиста… Более опытный и компетентный специалист не передаёт свои знания напрямую по принципу «делай как я!», а создаёт комфортные условия для профессионального роста начинающего специалиста на основе естественной, искренней и действенной связи с супервизором, как с «кем-то» значимым, способным поддержать, подстраховать, помочь найти правильное решение» [2].

Деятельность современного педагога не может быть продуктивной без постоянного, активного, самостоятельного профессионального поиска. Теоретическая и практическая подготовка будущего педагога должна быть направлена на развитие творческого потенциала, который в перспективе поможет отойти от традиционных схем и занять активную профессиональную позицию.

Кроме того, специалисту в области образования необходимо овладеть навыками сотрудничества, в первую очередь умения совместно с другими членами педагогического коллектива добывать необходимую информацию, обсуждать проблемы, выслушивать, понимать точку зрения коллеги, принимать её, дополнять или аргументировано отклонить. Эффективность деятельности педагогического коллектива зависит от морально-психологического климата в нём, определяющего самочувствие педагога в учреждении, его стремление к полной самоотдаче в педагогической деятельности. Климат коллектива в немалой степени определяет и меру творчества каждого специалиста. Педагогический коллектив, который объединён не только общей целью, но и оптимизмом, радостью общения, доверием, чувством защищённости, обладает мощным воспитательным потенциалом.

«Сегодняшние возможности подготовки специалистов в области образования в плане качества обучения и воспитания могут не позволить завтра справиться выпускникам с большим перечнем задач, которые необходимо будет решать им на своих рабочих местах» [4]. Изменить данную ситуацию только за счёт совершенствования содержания учебно-воспитательных программ сложно, необходима принципиально иная форма организации взаимодействия преподавателя, педагога-профессионала с будущими специалистами, форма, которая активизирует их личные усилия и резервы, обеспечив успех в профессиональной жизни и деятельности. Именно в процессе супервизии возникают условия взаимодействия со студенческой группой и внутри неё, максимально соответствующие задачам высшего педагогического образования.

Супервизию в целом можно рассматривать как процесс, направленный на повышение эффективности деятельности коллектива за счёт профессионального и личностного роста каждого из его членов, совершенствования деловых и межличностных взаимоотношений.

Супервизор работает в двух направлениях: во-первых, на создание благоприятного для всех членов группы микроклимата (тёплой, дружественной атмосферы, ситуации взаимопонимания и поддержки) и, во-вторых, на разрешение внутриличностных проблем каждого члена группы. И в первом, и во втором случаях – за счёт ресурсов, имеющихся в самой группе, у каждого её члена лично.

В плане работы по оптимизации межличностных отношений позиция супервизора практически полностью совпадает с позицией группоцентрированного лидера [3]. Он исходит из положения, что люди должны чувствовать психологическую уверенность, не испытывать чувство страха или какого-либо давления, не чувствовать, как о них судят или как их оценивают для того, чтобы быть самими собой, чтобы открыто, свободно принимать в чём-то участие, чтобы демонстрировать свои идеи и чувства другим, актуализировать таящиеся в них позитивные и конструктивные силы. Благожелательная атмосфера является необходимым условием для того, чтобы люди достигли максимума своего творческого потенциала. Супервизор верит в значимость членов группы и уважает их как индивидов. Они не являются для него личностями, которыми необходимо управлять, заставлять, оказывать давление в целях реализации отвлечённых планов. Они не должны быть «ведомыми» кем-то, кто обладает «более развитыми» способностями или более весомым статусом. Супервизор рассматривает группу в качестве образовательного ресурса, как средство реализации личности, удовлетворения потребностей каждого члена группы в личностном и профессиональном плане. В тоже время он верит в то, что группа в целом может функционировать лучше, чем каждый из её членов в отдельности.

В своей работе супервизор использует следующие приёмы и средства [1; 3]: активное слушание; эмпатию (безоценочное принятие); конгруэнтность.

Не нуждаясь в продвижении собственных идей, не имея, личной заинтересованности и искренне уважая вклад каждого члена группы, супервизор может внимательно слушать других. Таким образом, он формирует у высказывающегося убеждение, что его

высказывание стоит того, чтобы его выслушали, что его достаточно уважают как личность, что он может ожидать внимания со стороны других. Когда супервизор слушает внимательно и понимает то, о чём говорит каждый, люди ощущают поддержку: супервизор убеждает их в том, что принимает различные стороны их индивидуальности – их чувство беспомощности, враждебности, зависимости так же, как и более позитивные чувства. В ходе своей работы супервизор действует таким образом, чтобы уменьшить стремление индивидов подавлять, или, по крайней мере, модифицировать, открытое выражение некоторых мыслей и чувств. Один из возможных способов сделать это – попытаться понять истинный смысл, или замысел, стоящий за теми или иными высказываниями или поведением того или иного члена группы. Другими словами, супервизор пытается усвоить внутренние смысловые структуры других людей, чтобы воспринимать то, что воспринимают другие, понимать то, что является центральным стержнем осознанных представлений высказывающихся.

Итак, супервизор предоставляет возможность членам коллектива получать опыт регулярного позитивного общения друг с другом. Вместе с тем, он даёт пример продуктивных: рефлексии; диалога; дискуссии.

Члены группы постепенно усваивают некоторые из образцов отношения и поведения супервизора. Те функции, которые привносятся в группу супервизором, постепенно принимают на себя члены группы. Они начинают более гибко, с эмпатией относиться друг к другу; более внимательно слушать других; проявляют возросшее понимание смыслов и замыслов других членов группы; проявляют большую готовность признать значимость других, демонстрировать поддержку и принятие. В ситуации, в которой отсутствуют обычные источники угрозы, люди начинают больше обращать внимание на самих себя, что приводит к тому, что они начинают лучше понимать собственное отношение к другим, собственное поведение. Создаются условия, при которых каждый в группе имеет возможность настоящей самореализации, самовыражения, саморазвития. Вместе с тем, люди учатся брать на себя ответственность за свои чувства, идеи, поведение.

В работе с каждым из супервизируемых супервизор выступает как специалист по психологическому здоровью [5]. Он создаёт условия для профилактики и снятия симптомов эмоционального выгорания, ориентирует на активную, позитивную жизненную позицию, способствует обнаружению и активизации сильных сторон личности человека, формированию чувства «хозяина своей судьбы» за счёт поиска смысла происходящего. Супервизор не решает проблему за супервизируемого, а ослабляет её остроту и даёт возможность отыскать ресурсы для самостоятельного решения, тем самым он выступает не в роли наставника, а в роли фасилитатора – человека, способствующего личностному и профессиональному росту и развитию другого.

Владение навыками супервизорской деятельности, использование их в работе со студенческими группами позволит преподавателю «создать условия для самоопределения и самоадаптации молодого человека в его жизни и учебной деятельности, помочь перейти от репродуктивной деятельности к профессиональному моделированию и инновационным элементам, а затем к совершенствованию всей профессиональной деятельности. При этом развиваются способности будущего педагога, личностные и профессионально значимые качества и свойства, стремление к творчеству» [4], формируется собственный оригинальный продуктивный стиль профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Канн, М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения / М. Кан : перевод с англ., под ред. В.В. Зеленского и М.В. Ромашкевича. – СПб, 1997.
2. Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования // Сб. нормативных документов МО. – 2008. – № 11.
3. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс; пер. с англ. – Москва, 1997.
4. Ушакова, В.М. Проблемы формирования профессиональной культуры специалиста / В.М. Ушакова // Социально-педагогическая работа. – 2009. – № 5.
5. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. – Москва, 2001.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Ковалив, С.М. Пацкевич

Составляющим звеном в формировании профессиональной компетентности студентов факультета начального образования, обучающихся по специальностям 1-01 02 01 «Начальное образование», 1-01 02 02-02 «Начальное образование. Изобразительное искусство», 1-01 02 02-04 «Начальное образование. Белорусский язык и литература», 1-01 02 02-05 «Начальное образование. Иностранный язык» является музыкальная подготовка, включающая такие дисциплины, как «Практикум по музыке» (I и II курсы) и «Музыкальный инструмент» (III и IV курсы). Целью данного курса является общекультурное и музыкальное развитие будущих учителей начальных классов, формирование у них исполнительских умений и навыков игры на музыкальном инструменте (фортепиано, баян, аккордеон), необходимых для учебной и внеклассной работы по музыкальному воспитанию младших школьников.

В 2006 году в целях совершенствования музыкальной подготовки по вышеназванным дисциплинам на кафедре эстетического образования принимается решение о внедрении в учебный процесс модульно-рейтинговой системы обучения. К этому времени попытка использования модульно-рейтинговой системы в процессе обучения игре на музыкальных инструментах была осуществлена на музыкально-педагогическом факультете БГПУ имени М. Танка, что нашло свое отражение в учебно-методическом пособии

Т. П. Лизневой «Модульно-рейтинговая система в подготовке учителя музыки». Однако, предложенные в пособии модульные блоки, были рассчитаны на студентов, уже имеющих среднее или средне-специальное музыкальное образование и, соответственно, не могли быть использованы в работе со студентами факультета начального образования, которые не имеют такового. Учитывая данную специфику, перед кафедрой эстетического образования была поставлена задача разработать учебные модули для студентов факультета начального образования.

В результате проведенной работы было выделено 8 учебных модулей. Каждый учебный модуль строится по следующему алгоритму: содержание, раскрывающее основные виды и формы работы, а также условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов. В каждом модуле приводится оценочная (рейтинговая) шкала в баллах для определения уровня подготовки студентов. Основной формой проверки знаний и умений студентов является зачет. При наборе не менее 75% от максимальной суммы баллов в период между зачетами студент имеет право претендовать на автоматическое выставление зачета.

В качестве примера приведем учебный модуль для студентов 3 курса.

3 курс, 5 семестр Учебный модуль 6.

Содержание:

- совершенствование умений и навыков игры на музыкальном инструменте;
- формирование навыка исполнения музыкального произведения с элементами полифонии;
- игра аккомпанемента к вокальной строчке на основе буквенно-цифровых обозначений аккордов;
- развитие навыка ансамблевой игры.

Основные формы учебной деятельности = 88 баллов:

1. Участие в практических занятиях -16 (часов) х 4 (балла) = 64;
2. Изучение и исполнение музыкального произведения – 3 (произв.) х 4 (балла) = 12;
3. Изучение и исполнение произведения школьно-песенного репертуара – 3 (произв.) х 4 (балла) =12;

Коэффициент активности (30%) = 26 баллов.

- чтение с листа – 6 баллов;
- игра аккомпанемента по буквенно-цифровым обозначениям аккордов – 6 баллов;
- игра гамм, трезвучий, арпеджио – 3 балла;
- изучение и исполнение музыкального произведения (сверх программы) – 4 балла;
- исполнение самостоятельно выученного музыкального произведения – 7 баллов.

ВСЕГО: максимальная сумма баллов – 114;

минимальная сумма баллов – 46.

Обобщающий модуль. Зачет – от 4 до 10 баллов.

Максимальная сумма баллов за семестр: 124.

Минимальная сумма баллов за семестр: 50.

Как показывает практика, за годы работы с использованием модульно-рейтинговой системы значительно повысилась инструментальная и вокальная подготовка студентов факультета начального образования. Ее введение благоприятно сказалось на развитии профессиональных и личностно-значимых качеств студентов, позволило им занять активную позицию в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Ковалив, В. В., Модульно-рейтинговая система в инструментальной подготовке учителя начальных классов / В.В. Ковалив, С.М. Пацкевич //Проблемы профессиональной компетентности учителя начальных классов: материалы Междунар. науч.-прак. конф., 14 ноября 2006г. / БГПУ им. М. Танка; редколлегия Н.В. Жданович и др.; науч. ред. проф. В.В. Буткевич. – Минск: БГПУ, 2007. – с. 121 – 122.
2. Кредитно-рейтинговая система оценки учебной деятельности студентов / БГПУ им. М. Танка; авт.-сост. И.В. Житко, О.И. Митрош. – Минск: БГПУ, 2005.
3. Лизнева, Т.П., Модульно-рейтинговая система в подготовке учителя музыки / Т.П. Лизнева – Минск: БГПУ, 2003

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ПРОГРЕССИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Л.А. Козинец

Сегодня весь мир признал благосостояние, образование и здоровье человека основными качествами его жизни, а качество образования – основной задачей, приоритетом развития общества в XXI веке.

Проблема качества образования является комплексной. Это значит, что в ее решении необходимо участие всех государственных структур, общественности, но главная роль отводится учителю, педагогу, от качества подготовки которого в полной мере зависит качество образовательных услуг. Постепенно идет осознание того, что качество образования, в том числе и педагогического – многослойно по своей сути и складывается из качества преподавания и используемых технологий и инноваций, качества материально-технической базы и качества управления процессом обучения.

Следует, однако, заметить, что в многообразии концепций, парадигм, раскрывающих идеологию качества подготовки будущего педагога, есть уязвимые места. Крайне редко, например, в концептуальных документах речь идет об использовании идей прогрессивного педагогического опыта в системе подготовки педагогических кадров. Между тем, игнорировать, обходить, не учитывать аспект участия успешных учителей-практиков в подготовке профессионального педагога – значит обрекать действие даже самой продуманной системы на неуспех.

Учитывая возможность выступления на научном форуме такого уровня, хочется более обстоятельно поделиться опытом, накопленным кафедрой педагогики (заведующий кафедрой И.И. Цыркун) по использованию идей прогрессивного педагогического опыта в учебно-воспитательном процессе БГПУ. Реализация поставленной задачи осуществлялась в рамках целого ряда направлений.

1. *Модернизация содержания и структуры педагогического образования.* В соответствии с образовательным стандартом высшего педагогического образования в 2008 году в БГПУ была разработана типовая программа по педагогике, в которой процесс общепедагогической подготовки будущего учителя приведен в соответствии с требованиями времени, уровнем развития педагогической науки и практики.

Определение содержания разделов программы и конкретных тем осуществлялось с учетом прогрессивного педагогического опыта. Так, в процессе изучения курса «Педагогика современной школы» первокурсники знакомятся с особенностями учительской профессии, с жизнью и деятельностью известных педагогов, конкурсным движением педагогов Республики Беларусь, лидерами педагогической деятельности.

На занятиях по курсу «Педагогические системы и технологии» студенты изучают технологические аспекты деятельности учителя-предметника, классного руководителя, знакомятся с новыми образовательными технологиями и опытом их внедрения в современной школьной практике.

В содержании курса «История образования и педагогической мысли» рассматриваются различные научные подходы к организации образования. Особое внимание обращается на многомерность видения педагогической реальности в национальных системах образования. Студенты знакомятся с основополагающими документами в области становления и развития образования в Республике Беларусь, фактами трансформации фундаментальных идей выдающихся мыслителей прошлого в современные теории и концепции воспитания и обучения, учатся ориентироваться в теориях, течениях и направлениях развития педагогической мысли и давать им критическую оценку, оценивать изменения в организации отечественного образования.

2. *Научно-методическое обеспечение образовательного процесса.* В рамках выполнения кафедральной темы «Дидактическая система становления и развития профессионального творчества студентов в процессе общепедагогической подготовки» преподаватели кафедры обобщили опыт работы учителей, победителей Республиканского конкурса профессионального мастерства педагогов «Учитель года Республики Беларусь». Достижения победителей конкурса Дедкова В.М. и Лепешкина С.В. (1991 г.), Маслова Ю.В. (1992 г.), Здановича В.М. (1995 г.), Гинчук В.В. (1997 г.), Шпетного В.П. (2001 г.), Якименко И.В. (2004 г.), Клевец И.Р (2006 г.) позволили выявить основные тенденции развития теории и практики образования в нашей республике, обогатить систему общего среднего образования новыми идеями, подходами, опытом. По материалам исследования подготовлено учебное пособие «Педагогическое творчество учителя: обучение, воспитание».

На кафедре создана база информации, включающая видеоуроки, сценарии уроков, внеклассных мероприятий лучших учителей Республики Беларусь. База позволяет конструировать методическое сопровождение адаптации выпускника педагогического университета к работе в учреждениях образования.

Участники конкурса «Учитель года» и лучшие учителя республики принимают активное участие в образовательном процессе вуза. Так, занятия со студентами различных факультетов БГПУ проводили участники конкурса: Буховец О.Н., Клевец И.Р., Маслов Ю.В., Черепенко Д.Н. и др. Опыт показывает, что финалисты конкурса профессионального мастерства педагогов различных лет не только с гордостью выдержали испытание славой и временем, но и покорили новые вершины, доказав тем самым, что их победы прошлых лет были далеко не случайными.

Участие в конкурсе «Учитель года» для многих учителей стало не просто вершиной профессионального роста, а той вершиной, с которой начиналось новое восхождение. Обогащенные новым опытом, контактами со столь же успешными коллегами, получившие признание своих профессиональных качеств, педагоги возвращаются в родные школы. На них лежит высокая ответственность – они лидеры в образовании.

3. *Развитие форм сотрудничества кафедры со школами, лицеями, гимназиями.* Для педагогических высших учебных заведений школа является источником идей прогрессивного педагогического опыта, способов оптимального решения практических проблем.

Прежние формы сотрудничества вуза и школы (участие в педсоветах, проведение семинаров для учителей, чтение спецкурсов для учащихся) являются уже недостаточными. Поэтому в 2008 году на базе гимназии №22 г. Минска создан филиал кафедры педагогики. Филиал кафедры объединяет педагогов вузов, сотрудников школы, приглашенных педагогов-новаторов, работающих в одном образовательном пространстве.

Цель деятельности филиала – повышение качества образовательного процесса посредством расширения взаимодействия профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики и учителей-практиков.

В настоящее время ученые БГПУ работают над определением концептуальных оснований организации взаимодействия педагогического университета и гимназии: уточняют сущность понятия «филиал кафедры»; разрабатывают нормативные документы по созданию структурного подразделения вуза в школе; готовят электронный вариант методических рекомендаций «Филиал кафедры педагогики БГПУ в гимназии».

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что проблема использования идей прогрессивного педагогического опыта в системе подготовки будущих учителей на данном этапе мало изучена и требует своей дальнейшей разработки.

ПОЛИПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Я.Л. Коломинский, О.В. Белановская

Проблема межличностного взаимодействия в современной школе приобретает все большее значение. Организация процесса взаимодействия педагога и школьников в учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на развитие индивидуальности, способностей и одаренности субъектов образовательного процесса.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, объединенных единой образовательной целью. Оно включает в себя преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), целью которых является изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, а также непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, который способствует появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса.

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая деятельность осуществляется через межличностное взаимодействие. При неэффективном взаимодействии происходит нерезультативная передача знаний, возникают конфликты, затруднения в общении, что не способствует полноценному умственному развитию личности ребенка.

В структуре процесса межличностного педагогического взаимодействия, педагогической системы выделяют два важнейших компонента – педагогов и воспитанников, выступающих ее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

В отечественной психологии вопросы межличностного взаимодействия и педагогического общения получили теоретическое развитие в исследованиях А.Г.Асмолова, Г.М.Андреевой, А.А.Бодалева, В.И.Горяниной, В.В.Знакова, В.А.Кан-Калика, Я.Л.Коломинского, А.В.Мудрика, В.Н.Мясищева и др.

Известный психолог А.Н.Леонтьев подчеркивал, что проблема обучения – это, прежде всего, проблема психологии общения. В широком смысле слова педагогическое общение – это специфический вид профессионального общения преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися, и внутри ученического коллектива. В.А.Кан-Калик отмечал, что профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного взаимодействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

Необходимо различать монопедагогическое (с детским коллективом работает один педагог – достаточно редкая ситуация) и полипедагогическое взаимодействие – с детским коллективом работают несколько учителей-предметников. В школьном классе благодаря полипедагогическим взаимодействиям возникает полигрупповая структура межличностных отношений.

В ситуации полипедагогического взаимодействия возникают определенные социально-психологические проблемы: проблема психологической совместимости педагогов (психофизиологическая, индивидуально-личностная, дидактическая) и проблема взаимодействия группы учителей, работающих с данным классом. Здесь необходимо преодолеть представление учителей об индивидуальном характере педагогической деятельности. Педагоги, работающие в данном классе, зачастую не осознают, что они общаются посредством учеников, а школьный класс – это общее поле их педагогической деятельности, на котором они либо позитивно, либо негативно влияют друг на друга и на учеников. Для осуществления подлинного педагогического сотрудничества и плодотворного взаимодействия с ученическим классом необходимо восприятие и переживание себя в качестве членов единой «педагогической команды», участники которой помогают друг другу для достижения общей цели. Педагогический коллектив школы и должен быть такой системой педагогических команд.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ПОЛИТОЛОГИИ И ПРАВА БГПУ

Г.В. Корзенко, В.И. Зенченко

Кафедра политологии и права БГПУ в своей деятельности существенное внимание уделяет организации научно-исследовательской работы. С 2006 г. преподаватели кафедры начали работу над коллективной кафедральной темой «Формирование политической культуры молодежи в условиях трансформирующегося общества», рассчитанной на 2006-2010 гг. Разделы темы между преподавателями распределены с учетом их научных интересов и наработок по данному вопросу.

Выбор темы обусловлен тем, что политическая культура является одной из составляющих духовного потенциала общества, его идеологическим аспектом, составной частью мировоззренческой ориентации личности и ее анализ в значительной степени позволяет оценить развитие политических процессов в том или ином обществе, выявить их направленность, предвидеть восприятие и оценку со стороны различных социальных сил предлагаемых властью политических решений и т.д. Вместе с тем такой ана-

лиз предполагает опору на определенные теоретико-методологические принципы, позволяющие выявить специфику политической культуры разных социальных групп (субкультур и контркультур), господствующей политической культуры данного общества.

Содержание политической культуры в значительной степени определяется историческими условиями и меняется в процессе социально-политических и экономических преобразований. В настоящее время Республика Беларусь переживает период системной трансформации, под влиянием которой значительные изменения претерпевает и политическая культура белорусского общества. Отсюда становится очевидной необходимость в объективном научном анализе и оценке воздействия этих преобразований на политическую культуру как общества в целом, так и отдельных социальных групп и слоев населения.

Особый интерес с этой точки зрения представляет исследование влияния процессов трансформации на молодежь, ибо это есть та социально-демографическая группа, которая в ближайшей перспективе займет ведущие позиции в экономической, политической и духовной сферах общества и будет реально определять его будущее. Анализ данной проблемы дает возможность очертить круг объективных и субъективных факторов, детерминирующих процесс формирования политической культуры молодого поколения в условиях переходного общества, а также определить наиболее оптимальные и эффективные способы и методы регулирующего воздействия на него.

За период работы над темой был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы, обоснованы теоретико-методологические основы исследования проблемы, выявлены исторические особенности формирования политической культуры белорусского общества, ее современное состояние, проведены социологические исследования, обработаны и систематизированы полученные результаты.

В процессе исследования были выявлены также место и роль молодежи в социальной структуре современного белорусского общества в условиях его системной трансформации, ее социальный статус, определены основные объективные и субъективные факторы, оказывающие определяющее воздействие на процесс формирования политической культуры молодежи.

Значительное место в изучении проблемы отведено анализу структуры и особенностей политической культуры белорусского общества, влияния молодежной субкультуры на духовно-нравственные, политические и идеологические ценности и ориентации молодого поколения, изучению мотивов, форм и направлений социально-политической активности юношей и девушек, места и роли различных политических институтов, системы образования и воспитания, государственной идеологии Республики Беларусь в политической социализации молодежи, формировании у нее рационального политического сознания и политической культуры в современных условиях.

Материалы, полученные в ходе научных исследований за период 2006-2009 гг., апробированы на 59 международных и республиканских научных конференциях, на которых представлено 93 доклада и сообщения, а также использованы при написании 5 монографий, 58 научных статей, 62 тезисов докладов и сообщений на конференциях, 2 практикумов, 12 учебных и учебно-методических пособий. Среди учебных пособий следует выделить: «Основы права Республики Беларусь», «Основы идеологии белорусского государства», «Местное самоуправление: проблемы реформирования», «Идеология белорусского государства: проблемы межпредметного исследования», среди учебно-методических разработок – «Палітыка и идэалогія: табліцы, схемы, дэфініцыі», практикумы по социологии и основам права.

Одним из приоритетных направлений научных исследований коллектива кафедры является участие в осуществлении научных проектов в рамках государственных комплексных программ научных исследований путем создания временных научных коллективов. Эта работа эффективно ведется на протяжении последних 15 лет. Преподаватели кафедры участвовали в реализации ГКПНИ «Молодежь XXI века», «Стратегия развития».

В настоящее время ряд сотрудников кафедры (В.А. Зенченко, С.П. Романова, Г.И. Степанов, аспирант С.В. Ситкевич) задействованы в государственной комплексной программе научных исследований «Экономика и общество». Временный научный коллектив под руководством доцента В.А. Зенченко в рамках программы работает над проектом «Исследование особенностей процессов социально-политической трансформации белорусского общества в контексте мировых тенденций», в котором анализируются проблемы изменений в социальной стратификации белорусского общества под воздействием различных преобразований, формирования развитого и эффективного гражданского общества, эволюции его политической культуры, проведения административных реформ в Республике Беларусь и модернизации политической системы в целом, становления и развития системы местного управления и самоуправления, рассматривается специфика этих процессов в нашей стране в контексте мировых трансформационных тенденций, диалектическая взаимосвязь и взаимодействие социально-экономической и политической сфер общественной жизни.

Заведующий кафедрой, доктор исторических наук Г.В. Корзенко является руководителем раздела «Социально-экономическая история, наука и культура Беларуси в трансформационных процессах XIX – XX вв. ГКПНИ «История и культура» совместно с Институтом истории НАН Беларуси.

По отдельным разделам научно-исследовательской работы к участию в их разработке привлекаются лучшие студенты старших курсов через учебные научно-проблемные группы, написание дипломных работ (исторический факультет), проведение социологических исследований, подготовку научных студенческих работ на общеуниверситетские и республиканские конкурсы, участие в конференциях.

Серьезное внимание уделяется подготовке специалистов высшей квалификации.

Таким образом, на кафедре достаточно четко определены основные приоритеты научной деятельности и выработана система воплощения их в практику работы профессорско-преподавательского состава.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Т.Т. Лагун

Происходящие в стране социально-экономические преобразования выдвигают новые требования к выпускникам педагогического вуза, среди которых всё больший приоритет получают требования, касающиеся полного овладения теорией и практикой развития современной техники в своей профессиональной области, в связи с чем, в в традиционную систему образования включаются различные новые организационные формы учебного процесса, инновационные педагогические системы, технологии и методики, основанные на использовании современных информационных технологий.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс педагогического вуза даёт двойной эффект: с одной стороны, приводит к изменению организационных и методических форм и появлению новых методов обучения, с другой – у студентов вырабатываются навыки умелого использования достижений современной компьютерной техники, что делает их более конкурентно способными на рынке труда. Информационные технологии, как указывают Кравченя Э.М. и Стрижак И.В., при разумной организации интенсифицируют процесс обучения, обеспечивают формирование глубоких знаний, выработку прочных умений и твёрдых навыков, открывают для студентов возможность активно включиться в процесс познания, способствуют развитию творческого мышления, а также вносят свой вклад в воспитание будущего специалиста, в частности при обучении профессиональным дисциплинам [1].

Под информационной технологией (ИТ) понимают всю автоматизированную среду получения, передачи, переработки, использования знаний в виде информации и их воздействия на объект [3]. Современная информационная технология (СИТ) рассматривается Пасхиным Е.Н. как технология использования вычислительной техники и систем телекоммуникации для создания, сбора, передачи, хранения, обработки информации для всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. Ориентация процесса информатизации общества на всесторонний и комплексный подход к автоматизации социально-коммуникативных процессов привело к введению термина новая информационная технология (НИТ), под которой понимают совокупность методов и средств сбора, обработки, хранения и распространения речевой, зрительной, текстовой и числовой информации при сочетании вычислений и телесвязи на основе микроэлектроники [3]. Именно новые информационные технологиии занимают ведущее место в общецивилизационном процессе интеллектуализации общества. Следуя этой терминологии, Кукушина В.С. определяет информационные технологии обучения (ИТО) как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности [4].

В рамках образовательных информационных технологий допустимо неограниченно широко использовать два вспомогательных обучающих процесса:

- тестирование, предполагающее выявление индивидуальных, психологических и профессиональных характеристик обучаемого на ориентировочной, исполнительной или контрольной фазе процесса учения;
- информирование, позволяющее обучаемому обращаться к информационно-справочным данным технологического средства с целью получения сведений по учебному материалу, средствам общения с техническими средствами.

Информационные технологии, как педагогическое средство, используются при подготовке студентов-логопедов, как правило, эпизодически, то есть при изучении отдельных тем. Наиболее широкое применение находят гипертекстовые и мультимедийные информационные технологии. Гипертекстовая технология – одна из составляющих ИТ, применяемая при разработке справочных систем, систем коллективного принятия решения, обучающих систем, систем электронной документации и диагностики [2]. Традиционными областями применения гипертекста в обучении студентов-логопедов являются электронные словари, учебники, справочные системы, фрагменты баз знаний и т.п. На основе гипертекстовых систем были реализованы и получили широкое распространение в обучении мультимедиа-технологии как синтез текста, графики, звука и цвета. Мультимедиа-технологии Пасхин Е.Н. определяет как совокупность интерактивных средств, обеспечивающих работу с неподвижными изображениями и движущимся видео, анимированной компьютерной графикой и текстом, речью и звуком, цветом [3]. Отличительной особенностью мультимедиа-технологий является возможность хранения в компьютерах больших объёмов разнородной информации: текста, графики, цветных изображений, звука, музыки, человеческого голоса, анимации, видеоклипов. Это позволяет заранее готовить учебный материал для информационной поддержки различных форм учебной деятельности – чтения лекций, проведения практических занятий и тестирования, самостоятельной работы обучаемых и т.п. Например, лекционные мультимедиа-системы позволяют преподавателю проиллюстрировать теоретический материал достаточно наглядными и динамическими изображениями, объёмной графикой, а также звуковыми средствами. Практические занятия с использованием средств компьютерного моделирования и мультимедиа позволяют обучаемым наблюдать за объектами и явлениями, которые сложно или невозможно увидеть в реальной жизни. Важно, что мультимедиа-технологии позволяют объединять разнообразную информацию не только по своему виду, но и по области знания, что даёт возможность получить новые предметные области, находящиеся на стыке существующих дисциплин.

Кроме того, многие информационные ресурсы и образовательные услуги предоставляются посредством сетевых информационных технологий. Ярким примером глобальной компьютерной сети является сеть Internet, которая используется в мире более 25 лет. Сеть Internet представляет собой техническую систему, включающую огромное количество отдельных сетей ЭВМ, сотни тысяч компьютеров и десятки миллионов пользователей в различных странах мира. Примером интегрированной сетевой системы является Web-система, которая является всемирной паутиной гипертекстовой, аудио- и видеоинформации, а также анимации и графики. Сетевые информационные технологии дают возможность обучаемым и преподавателям использовать [3]:

- удалённый доступ к базам данных и знаний для получения учебной, научной, эстетической и другой информации в целях углубленного изучения учебных дисциплин;
- оперативный обмен учебно-научной и методической информацией между учебными заведениями, учебно-методическими центрами, отдельными преподавателями и обучаемыми;
- телеконференции в учебно-методических целях с одновременным участием обучаемых и преподавателей из различных регионов.

Однако использование сети Internet для поиска материала по разным учебным курсам и подготовке курсовых работ сталкивает преподавателей с проблемой ориентации студентов в потоке информации, предоставляемой компьютером, неумение разделять её на главную и второстепенную, выделять направленность информации, перерабатывать её для лучшего усвоения, выявлять закономерности. Преподаватель должен учить студентов критически относиться к материалу из Internet, поскольку бывают различные сайты. К содержанию одних из них можно относиться с высокой степенью доверия, а других – нет.

Для определения отношения студентов к использованию информационных технологий в учебном процессе в вузе и в своей дальнейшей профессиональной деятельности нами было проведено анкетирование студентов-логопедов V курса. Всего в анкетировании приняли участие 60 студентов. Результаты анкетирования показали, что ни один из студентов не смог дать чёткого определения ИТ. Чаще ИТ определялись студентами как новые способы и методы получения и передачи информации (35%), 20% студентов определили ИТ как использование технических средств, в частности компьютерной техники, в обучении. Оставшиеся 45 % студентов затруднялись дать определение ИТ. У студентов данной группы определение либо отсутствовало, либо заменялось перечислением разновидностей ИТ (* ИТ – это Интернет, мультимедиа и др.) или обобщённой фразой (* ИТ – это новшество в системе образования, это доступность к чему-то новому).

В ходе анкетирования выявилось, что наиболее применяемыми студентами в повседневной жизни ИТ являются сетевые ИТ, в частности Интернет (на это указало 53 % анкетируемых). 7% студентов пользуются только мультимедиа-технологиями, 40% – разными ИТ (гипертекстовыми, мультимедийными, сетевыми и т.д.), 10 % – вообще не пользуются ИТ.

По мнению большинства (55%) студентов, в процесс подготовки учителя-логопеда необходимо более широко внедрять мультимедиа-технологии. 37% считает, что в работе со студентами следует использовать разнообразные виды ИТ (гипертекстовые, мультимедийные, сетевые и т.д.), но при создании для этого соответствующих условий. 8% – указывает на необходимость расширения в вузе доступа к услугам Интернет.

При ответе на вопрос: «Какие ИТ коррекционного обучения и воспитания детей с ОПФР вы знаете?», – все без исключения студенты указали на программу «Видимая речь», а также мультимедийные развивающие игры. Лишь 25 % опрошенных имели опыт их применения.

Таким образом, с одной стороны, применение ИТ в образовательном процессе в педагогическом вузе способствует совершенствованию профессиональной подготовки студентов-логопедов в различных аспектах, создаёт благоприятные условия для индивидуализации образования. С другой стороны, результаты анкетирования показали низкую информационную культуру студентов-логопедов выпускного курса, что свидетельствует о необходимости формирования у них системы знаний о роли и возможностях ИТ в процессе обучения, о способах их использования в учебном процессе и будущей профессиональной деятельности, а также необходимых умений и навыков работы с данными технологиями. Объём таких знаний и умений должен быть дифференцированным в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Кравченя, Э.М. Электронный учебник в вузе / Э.М. Кравченя, И.В. Стрижак // Вышэйшая школа. – 2005. – №2. – С. 33-35.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [авт.-сост. Н.Н.Тарасевич].- Минск,2003.
3. Пасхин, Е.Н. Введение в педагогическую информатику / Е.Н.Пасхин. – М.,2001.
4. Педагогические технологии / под ред. В.С.Кукушина. – Ростов н/Д, 2002.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ НА ЭТАПЕ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Л.В. Ладутько, О.И. Зенкина, Н.Р. Козел

Исходя из концепции непрерывного педагогического образования, преемственность в обучении включает в себя три взаимосвязанных элемента: связь и правильное соотношение между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения; требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся на каждом этапе обучения; взаимосвязь форм, методов и приемов обучения на всех ступенях образования.

Преемственность является фактором повышения эффективности обучения и обеспечивает непрерывность, взаимосвязанность и целостность всех ступеней образования, и содействует качественной подготовке специалистов.

Несмотря на наличие многочисленных исследований, в которых раскрывается суть проблемы преемственности школьного и высшего профессионального образования, анализируются пути ее решения, в практике до сих пор существует разрыв между школьным и вузовским образованием. Вчерашнему школьнику, оказавшемуся на студенческой скамье, часто трудно адаптироваться к новым формам организации учебного процесса и методам обучения, требованиям к его результатам. По-прежнему имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения в школе и в вузе. Существенно раз-

личаются характер и способы познавательной деятельности студента и школьника.

Одним из условий преемственности в обучении является преодоление разрыва между разными ступенями образования. Фактором усиления преемственности школьного и вузовского образования является этап доуниверситетской подготовки, непосредственно направленный на подготовку выпускников к поступлению и обучению в вузе. Факультет доуниверситетской подготовки (ФДП) Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка является промежуточным звеном между школой и вузом, призванным устранять имеющиеся несоответствия между этими двумя компонентами образовательной системы. Интеграционная роль ФДП состоит не только в том, чтобы восполнить пробелы в знаниях учащихся, полученных в школе, и подготовить абитуриентов к поступлению в университет, но и обеспечить адаптацию их к новому содержанию и методам работы, новым социальным ролям.

В процессе обучения слушателей на ФДП осуществляется профессиональная ориентация: у абитуриентов формируется осознанный выбор педагогической профессии, закрепляется готовность к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности и рефлексии. Возможность добиться высокого уровня познавательной мотивации и личностной саморегуляции достигается благодаря направленности методов обучения на саморазвитие и самореализацию слушателя ФДП с учетом его индивидуальных особенностей.

Факультет доуниверситетской подготовки БГПУ им. Максима Танка предлагает слушателям различные формы обучения: дневную, вечернюю, заочную; различные по продолжительности подготовительные курсы. На его базе функционируют классы интегрированного обучения. Методы и содержание доуниверситетской подготовки направлены на адаптацию, саморазвитие и самореализацию личности слушателя в процессе учебно-воспитательной работы посредством сфер общения, учебной деятельности и развития самосознания. Они дают возможность слушателю сориентироваться в перечне предлагаемых специальностей, выбрать наиболее подходящую, при необходимости переориентироваться в процессе обучения, если это потребуется, и подобрать наиболее оптимальный вариант подготовки к централизованному тестированию. В процессе обучения на ФДП слушатель окончательно определяется с выбором будущей специальности, принимая во внимание не только интерес, но и уровень своей подготовки.

Организация учебного процесса на ФДП учитывает важность не только качественной подготовки по основным дисциплинам. Доуниверситетская подготовка включает также процессы воспитания и развития, что в свою очередь обеспечивает социализацию обучаемых. Слушатели факультета адаптируются к вузовским формам обучения, избирательно реагируют на педагогическое воздействие, пропуская его сквозь призму своего личного опыта и уровня психического развития.

Анализ философской, педагогической и научно-методической литературы позволил определить статичную модель условий преемственности в обучении слушателей ФДП и студентов вуза. Структура этой модели может быть визуально представлена в трех измерениях, содержащих три взаимосвязанных блока и входящих в них компонентов (рисунок).

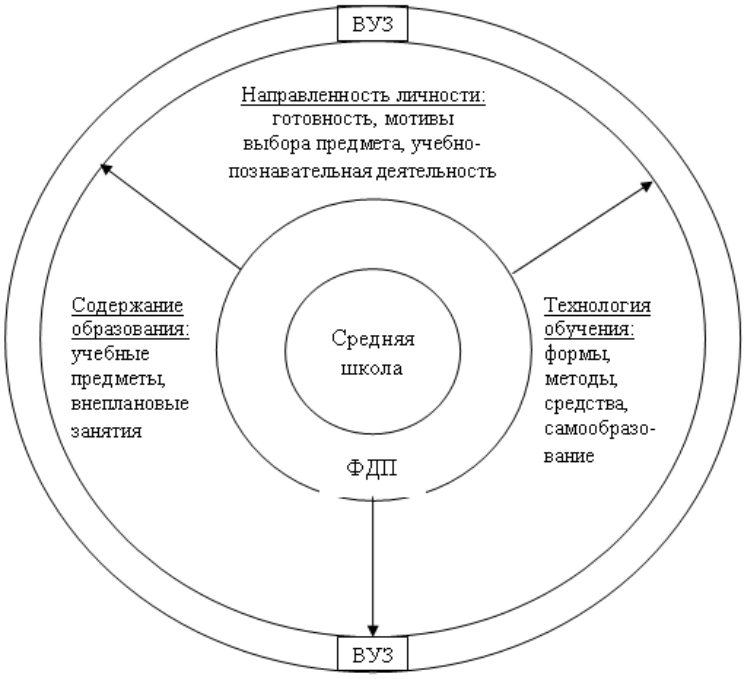


Рисунок – Статичная модель условий преемственносит в обучении слушателей ФДП

Формирование субъекта деятельности, успешная реализация потенциальных возможностей человека тесно связаны и зависят от направленности личности. Одной из особенностей процесса обучения на факультете доуниверситетской подготовки БГПУ им. Максима Танка является усиление роли каждого предмета в целостной системе формирования активного познавательного интереса, развития творческого мышления и воспитания ряда личностных качеств, необходимых для профессионального станов-

ления будущего учителя. Педагогическая направленность не является обособленным свойством личности, а находится во взаимосвязи с другими ее компонентами, поэтому какие бы признаки профессионально-педагогической направленности не были вычленены, необходимо иметь в виду, что речь идет о личности в целом. Постепенное и последовательное овладение слушателями ФДП умениями и навыками контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, анализа и самоанализа своей учебной деятельности ведет к формированию прочных знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам и к проявлению устойчивой профессиональной направленности.

Сектора модели «Содержание образования» и «Технология обучения» отражают содержательную и методическую стороны преемственности, взаимопроникновение и интеграцию школьных программ, фиксируя различие форм и методов обучения и связующие элементы.

Под содержанием образования на ФДП педагогического вуза следует понимать систему знаний, умений и навыков, а также интеллектуальных и моральных ценностей, овладение которыми способствует всестороннему развитию и формированию профессионально-педагогической направленности личности слушателя. Содержание образования на ФДП определяется как целостная структура, состоящая из взаимосвязанных компонентов, в котором отображен дифференцированный подход и учтена индивидуализация обучения. В учебных программах учитываются внутрипредметные и межпредметные связи, и предусматривается активное обучение, которое предполагает, прежде всего, организацию самостоятельной работы.

Содержание блока «Технология обучения» на факультете доуниверситетской подготовки должно обеспечивать применение активных форм и методов, направленных на построение личностно-ориентированного образования, усвоение учебного материала, а также готовить слушателей к восприятию программы вузовского уровня, то есть обеспечивать повышение обученности выпускников факультета, интеграцию и взаимопроникновение технологии обучения школьного и вузовского уровня. При выборе методов обучения особое внимание необходимо обратить на методы, которые побуждают слушателей к самостоятельной, поисковой, исследовательской деятельности, активизируют их творчество и развивают личность в целом.

Данный подход к осуществлению преемственности обучения слушателей ФДП и студентов вуза, рассмотренный в единстве и взаимодействии трех блоков призван способствовать осуществлению профессиональной ориентации слушателей, развитию социальной зрелости личности, повышению качества обучения, а также улучшению адаптации первокурсников.

НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА С УЧРЕЖДЕНИЯМИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА

Л.Л. Лазарчук

В результате последовательной и целенаправленной работы по реализации принципа непрерывности и преемственности образования сотрудничество вузов со средними образовательными учреждениями в настоящее время приняло широкий размах и включает в себя разнообразные направления и формы: от классических (колледж, лицей, гимназия) до инновационных (лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей, совместные научно-практические конференции и научно-исследовательская работа школ и вузов и др.) [1].

Анализ существующей практики сотрудничества вузов со школами и внешкольными учреждениями образования в Республике Беларусь позволяет выделить традиционные направления взаимодействия вузов со средними образовательными учреждениями и соответствующие им содержание и формы (таблица).

Таблица – Направления и формы сотрудничества вузов с учреждениями среднего образования

Направления сотрудничества	Содержание	Формы работы
Учебно-методическое	Подготовка и апробация учебной литературы для школы Непосредственное обучение учителей Личные профессиональные контакты по обмену опытом	Создание школьных учебников, учебных пособий по предметам Консультации Участие преподавателей вузов в работе педсоветов, методических объединений
Научно-методическое	Работа факультативов и кружков в школе и вузе Совместное проведение мероприятий научно-методического характера Оказание методической помощи учителям Осуществление экспертной оценки учебных программ по профильным дисциплинам Разработка программ и технологий Совместное участие в НИР Рецензирование научных работ школьников	Руководство факультативами в школе Совместное проведение предметных олимпиад, конкурсов, научно-практических конференций

Кадровое	Подготовка специалистов совместными усилиями школы и вуза Переподготовка кадров	Прохождение студентами практики на базе школ
Профориентационное	Информирование о правилах приема в вузы и условиях обучения Распространение в школах информации о вузах Обеспечение работы подготовительных курсов на базе вузов	Дни открытых дверей в вузах Участие вузов в городских и районных выставках Работа подготовительных курсов в вузе Проведение консультаций для учителей, родителей, школьников Публикация материалов в СМИ, демонстрация роликов, рекламных вузовских буклетов

Формы взаимодействия образовательных учреждений весьма многообразны. Многие из них имеют устойчивый и традиционный характер. В целом взаимодействие образовательных учреждений в той или иной форме обеспечивает непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования и направлено на: обеспечение углубленного уровня подготовки учащихся; развитие творческих способностей учащихся в соответствии с их интересами и наклонностями; получение учащимися основ профессиональной подготовки по специальностям вузов; общее духовное и культурное развитие личности учащегося.

Классические формы обучения в таких общеобразовательных учреждениях, как колледж, лицей, гимназия рассматриваются как часть системы «школа – вуз», обеспечивающие непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования. Они дают повышенную подготовку по предметам различных циклов, осуществляют раннюю профориентацию учащихся, создают условия для воспитания и обучения высоконравственной и интеллектуальной личности. При такой организации довузовской подготовки широко привлекаются вузовские преподаватели для углубленного изучения учащимися базисных и профильных дисциплин, решаются вопросы набора студентов в вузы, проблема ранней адаптации учащихся к студенческой жизни, снижается процент отчислений, особенно на первом курсе. Кроме того, решаются такие задачи, как привитие учащимся навыков самостоятельной исследовательской деятельности, повышение мотивации на получение образования, обеспечения качественного образования. Другие формы сотрудничества (лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей, олимпиады, научно-практические конференции, конкурсы и научно-исследовательская работа школ и вузов и др.) представляют собой инновации последних десятилетий, суть которых отражена в их названии.

В старших классах учреждений образования, учебные планы которых адаптированы к требованиям, предъявляемым в конкретном вузе, обучение направлено на профессиональную ориентацию молодых людей. Тем самым создается контингент учащихся, более осознанно выбирающих специальность при поступлении в вуз. Различного рода лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей направлены на ознакомление их с научными направлениями, над которыми работают коллективы вузов, требованиями к уровню знаний учащихся для обучения по конкретным специальностям в вузе, подготовку потенциальных абитуриентов к сдаче вступительных экзаменов.

Олимпиады, научно-практические конференции, конкурсы и другие совместные научные мероприятия средних образовательных учреждений и вузов имеют своей целью выявление учащихся, не только подготовленных к поступлению в вузы, но и способных неординарно мыслить, находить различные подходы к решению научных задач, склонных к логическому мышлению.

Научно-исследовательская работа на базе среднего образовательного учреждения силами преподавателей и ученых вуза или на базе лабораторий, научных центров и кафедр вузов позволяет выявить наиболее способных и склонных к научно-исследовательскому творчеству учащихся.

Рассмотрим на конкретных примерах, как реализуются те или иные формы сотрудничества в современных условиях.

На кафедре педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий БГПУ используются такие формы сотрудничества со школами, как: оказание организационной и методической помощи в постановке учебного процесса; участие преподавателей в составлении учебных программ, проведение педагогических тренингов. Традиционной формой взаимодействия кафедры со средними образовательными учреждениями является консультирование. Организуются индивидуальные консультации учителей и минигрупповые консультации с ведущими преподавателями.

Кафедра педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий БГПУ сотрудничает со средней школой № 1 г. Минска. В марте 2009 года на базе вуза была проведена открытая лекция старшего преподавателя кафедры Л.В.Журавлёвой «Технология коллективно-творческой деятельности И.П.Иванова» для преподавателей кафедры, администрации и старшеклассников школы. Преподаватели кафедры приняли участие в проведение заседания педсовета на тему «Гражданское воспитание учащихся», заседания методического объединения классных руководителей школы на тему «Организация коллективно-творческой деятельности». Для учащихся 7-9-х классов были проведены тренинги по профилактике ВИЧ/СПИД и репродуктивному здоровью.

Вопросы совместной работы образовательных учреждений рассматривались на заседаниях кафедры и научно-методической комиссии, совещаниях с администрацией школы. В ходе такой работы определялись резервы развития образования за счет организации взаимодействия школ и вузов.

Таким образом, в настоящее время можно говорить о разнообразных направлениях и формах взаимодействия средних и высших учебных учреждений, которые постоянно расширяются и совершенствуются в интересах обеспечения непрерывности и преемственности школьного и вузовского образования и повышения качества обучения школьников.

Список использованных источников

1. Капранова, В.А. Процесс воспитания терия, методика, практика: учебно-методическое пособие / В.А. Капранова [и др.]. – Минск : БГПУ, 2009.

АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

О.В. Леганькова

Современное общество шагнуло в XXI век с большим информационным багажом, а также разнообразными технологиями его передачи подрастающим поколениям. Однако, смена образовательной парадигмы с традиционной, характерной для индустриального общества, на инновационную, присущую постиндустриальному, информатизированному обществу, породила необходимость инновационных изменений в структуре современного образования. Соответственно трансформации целей, содержательных аспектов обучения и воспитания изменяются педагогические технологии, критерии и формы оценки эффективности качества полученных результатов. К сожалению, сочетание всех этих сторон образовательных стратегий не всегда является гармоничным.

Инновационные процессы в современной образовательной практике отличаются расширением образовательного пространства, изменением традиционных способов передачи информации, обогащением новыми процессуальными умениями, высокой ориентированностью на практику, а также вниманием к духовному становлению личности. Трансформация профессионального образования в указанных направлениях сопровождается рядом особенностей.

В первую очередь происходит обоснованное изменение целей обучения «в направлении от достижения обученности, соответствующей образовательному стандарту, к созданию условий для социализации и индивидуализации учащихся, то есть овладение ими социокультурными нормами профессиональной и коммуникативной деятельности и полифункциональностью их применения в соответствии с возрастными, индивидуальными и социальными требованиями социализации» [9, с.22]. Данное направление находит свою реализацию в формировании компетентностного подхода к содержанию образования, что требует от процесса обучения активизации субъект-субъектного взаимодействия и является залогом, как профессионального становления, так и формирования психологически здоровой продуктивной личности [5].

В настоящее время в профессиональном образовании используются разнообразные модели обучения, отличающиеся по целям, психологической основе, способу постановки задач, содержанию обучения, характеру педагогического управления. Наиболее интересной для анализа инновационных преобразований профессионального обучения является знаково-контекстная модель, предложенная А.А. Вербицким [2]. Данная модель помогает избежать недостатков традиционного профессионального обучения: недостаточности связи теории с практикой, неготовности выпускников решать профессиональные задачи, самостоятельно, принимать компетентные решения, внешней и внутренней пассивности. Сочетание трёх базовых форм деятельности: учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной деятельности (деловая игра) и учебно-профессиональной деятельности реализуется в трёх обучающих моделях: семиотической (содержит учебные тексты), имитационной (содержит модели профессиональных ситуаций) и социальной (содержит проблемные ситуации). Таким образом, происходит формирование не только предметной, но и социальной компетентности специалиста.

В контексте данных моделей можно использовать различные педагогические и психологические технологии, сочетающие, овладение знаниями и выработку профессиональных компетенций. Наиболее актуальными для использования в системе высшей школы становятся: РКМЧП (развитие критического мышления посредством чтения и письма), метод проектов, игровые технологии, обучение в сотрудничестве, интерактивные технологии, разноуровневое обучение, портфолио [3, 6, 8, 9].

Наибольшие трудности реализации данных технологий кроются в неготовности педагогов, а зачастую и учащихся, воспитанных традиционной образовательной системой, принять базовые принципы их использования: создание ситуации диалога, сотрудничества, отход от стереотипов, риск предъявления собственной субъектности и т.д. В то же время продуктивность организации педагогического взаимодействия при получении профессионального образования в высшей школе непосредственно влияет на дальнейшее становление профессионала как целостного субъекта жизнедеятельности. Отсутствие самореализации в процессе профессионального обучения создаёт предпосылки ситуации неуспеха в дальнейшей профессиональной деятельности, что не может не сказаться впоследствии и на психологическом здоровье личности.

Попытки привнести инновационные процессы в систему оценки качества образовательного продукта также оказались связаны со значительными трудностями, что особенно заметно в системе высшего образования. Таким образом, имея новые образовательные цели и попытки их реализации при помощи соответствующих технологий обучения, к оценке результатов чаще всего подходят старыми средствами.

Решению данной проблемы, на наш взгляд, может помочь анализ специфики социальной ситуации развития личности, складывающейся внутри различных стратегий организации образования. Так, по мнению В.Я. Ляудис: «Культура инновационного образования предполагает, вопреки извне заданному, директивно определяемому управлению учебно-воспитательным процессом, его осознанную системную организацию» [6, с.32]. Имея существенные трудности при проектировании модели образовательной ситу-

ации инновационная стратегия, однако, в большей мере способствует гармоничному сочетанию процессов социализации и индивидуализации личности. Каким образом система контроля качества образования может отследить изменение личностной системы в данном процессе? Анализ подходов, имеющихся в современной образовательной практике [1-10], позволяет выделить некоторые уровни и стратегии дальнейшего решения проблемы:

1. Критерии оценивания: попытка объективного анализа освоенного студентом материала, оценки и коррекции индивидуального субъективного осмысления предмета; выделение генерирования новых знаний в качестве критерия эффективности образовательной деятельности.

2. Формы контроля: организация когнитивного мониторинга общекультурных и профессиональных знаний студентов; отказ от формальной зачетно-экзаменационной проверки в пользу оцениваемых аудиторных, лабораторных, творческих домашних и полевых работ; систематические индивидуальные консультации, итоговый (семестровый) рейтинг успеваемости; компьютерное тестирование с обеспечением многократного вариативного повторения (сочетание контроля с обучением, переход от теоретического изучения к лабораторным, практическим и качественным задачам по данному разделу).

3. Этапы контроля знаний: конкретные ситуации, где проявляется данный феномен (закон, правило, явление и т.д.); терминологический словарь; моделирование аналогичных ситуаций с использованием определенного категориального аппарата; определение фреймов (рамок) действия данного феномена, взаимодействие с другими темами, ограничения в действии; построение новых моделей действия данного явления (закона, правила и т.д.) с помощью метафорического переноса; наилучшим вариантом тестовых заданий для отсроченного тестирования являются задания на компетенцию, контекстное понимание, решение профессиональных ситуаций, развитие метакогнитивных умений.

Таким образом, комплексный подход к анализу инновационных характеристик образовательного процесса в высшей школе подтверждает необходимость системного подхода к трансформации имеющихся образовательных традиций. Выбор модели профессионального обучения должен подкрепляться технологическим блоком и логично завершаться адекватной оценкой результативности процесса. Внесение субъектной составляющей в анализ проблематики постановки целей, новых технологий обучения и контроля эффективности образовательных процессов позволит снять противоречие между целями, средствами и результатами оценки, что повысит объективную эффективность образовательного процесса, а также субъективную удовлетворённость качеством педагогического взаимодействия, как педагогов, так и учащихся. Использование контекстного подхода к обучению позволит объединить разные формы образовательной деятельности и станет залогом профессионального и личностного становления выпускника.

Список использованных источников

1. Академия Натальи Нестеровой: факультет психологии академии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nesterova.ru/univer/univer_pr_psih1.shtml
2. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М., 1999.
3. Герасимова, В.С. Методика преподавания психологии / В.С. Герасимова. – М., 2005.
4. Дикая, Л.А.Возможности использования компьютерных тестов для диагностики уровня учебных достижений студентов-психологов [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://seminar-mmedia.sfedu.ru/system/files/Dikaya%20LA%20forum.doc
5. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск., 2007.
6. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис.– М., 2007.
7. Мамедов А.К. Генерирование новых знаний как критерий эффективности образовательной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu.meks-info.ru/tezis/050.doc
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат.– М., 2002.
9. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб, 2007.
10. Чмыхова, Е.В. О методологических проблемах использования результатов тестирования знаний студентов как показателя качества образования / Е.В. Чмыхова, А.Т. Терехин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ecology.genebee.msu.ru/3_SOTR/CV_Terekhin_publ/TrudySGA2007Test.doc

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО БИОЛОГИИ И МЕТОДИКЕ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Д. Лисов

Оценка качества обучения – важнейший аспект педагогической теории и практики. Вопрос качественной оценки достигнутого образовательного результата относится к числу наиболее актуальных в современной педагогической науке. Управление качеством образования – основная функция педагогического корпуса образовательного учреждения.

На современном этапе развития общества задачей образовательного учреждения является подготовка высококвалифицированного конкурентноспособного компетентного специалиста. Осознание данного подхода к пониманию качества образования позволяет перенести в сферу профессиональной подготовки специалистов понятия компетенции и производного от него – компе-

тентности. Если рассматривать компетенцию как показатель профессиональной подготовки, то ее критерием будет выступать компетентность. Компетенция не сводится к знаниям и навыкам. Компетенция – это совокупность характеристик, которые определяют действия и умения специалиста. Уровень компетенции будущего учителя биологии проверяется на государственном экзамене.

Государственный экзамен по биологии и методике ее преподавания не соответствует в полной мере требованиям итогового контроля выпускника, так как не позволяет оценить весь спектр профессиональной подготовки специалиста, его компетентность и готовность к работе в качестве учителя, т.е. оценить качество обучения. Следовательно, результаты экзамена не могут выступать достоверным ориентиром для своевременной корректировки учебного процесса в целях повышения качества образования выпускников педагогического вуза, то есть итоговая аттестация выпускников в привычной форме не может влиять на управление качеством образования.

Программа государственного экзамена по биологии и методике ее преподавания содержит все основные теоретические вопросы дисциплин общебиологического цикла (генетика, цитология, молекулярная биология, биохимия, экология, эволюционное учение), которые студенты изучают с первого по пятый курс. Кроме того, в нее включены основные вопросы частных биологических дисциплин – ботаники, зоологии, микробиологии, анатомии и физиологии человека и животных и др. Программа также содержит основные вопросы по методике преподавания биологии. Таким образом, данная программа охватывает весь объем теоретической подготовки по биологии и методике преподавания биологии за весь период обучения студента в вузе. Такой объем информации не способен удерживать практически ни один выпускник, даже самый подготовленный. Естественно, выпускник не может качественно воспроизводить и интерпретировать необходимую информацию в ходе экзамена.

Требования программы государственного экзамена формулировать обзорные ответы, базирующиеся на комплексе знаний по биологическим дисциплинам, как правило, студентами выполнены быть не могут, так как в условиях строго регламентированного предметного обучения у большинства из выпускников целостный взгляд на живую природу и ее компоненты оказывается не сформированным. Ответы студентов на госэкзамене обычно носят отрывочный характер, изобилуют множеством подробностей и фактологических деталей. Такие ответы в определенной мере позволяют оценить память выпускника, но не представляют возможности оценить его мировоззрение, выявить уровень общей и биологической культуры, его эрудицию, биологическое мышление и, самое главное, определить его готовность к работе в качестве учителя биологии, оценить его навыки и умения действовать в конкретной ситуации урока, внеурочного занятия и т.д.

Выходом из сложившейся ситуации могло бы стать выполнение и защита в Государственной экзаменационной комиссии квалификационной работы.

Квалификационная работа должна выполняться по избранной теме, в ходе разработки которой студент должен проанализировать научную, учебно-методическую и учебную литературу, показать значимость обсуждаемой темы, ее состояние на современном этапе и перспективы развития, а также место вопросов этой темы в системе биологического образования школьников, методику их изучения.

Содержание выпускной квалификационной работы должно соответствовать проблематике дисциплин предметной подготовки в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Исследование темы осуществляется на основе междисциплинарного подхода, включающего помимо предметной области, достижения в области теории и методики обучения предмету. При выполнении работы рекомендуется обсуждать разные точки зрения, различные аспекты и направления исследований, хорошо исследовать историю проблемы. Предполагается, что квалификационная работа будет выполняться всеми выпускниками. Выпускники, обучающиеся по образовательной программе с дополнительной специальностью, выполняют квалификационную работу по проблематике дисциплин основной специальности. Допустимо исследование проблем, находящихся на стыке основной и дополнительной специальностей.

Выпускная квалификационная работа должна включать в себя следующие структурные элементы: введение, как минимум 3 главы, заключение, список использованной литературы, приложения (если это необходимо). Структура работы может варьироваться в зависимости от направленности и характера ее содержания.

Введение должно содержать обоснование темы исследования, ее актуальности и практической значимости, формулирование целей и задач работы, определение понятийной базы и методов исследования. Главы включают: анализ истории вопроса и его современного состояния, обзор литературы по исследуемой проблеме, представление различных точек зрения и обоснование позиций автора исследования, анализ и классификацию привлекаемого материала на базе избранной методики исследования, а также авторскую методику изучение данной темы в школе (место в школьном курсе биологии, планирование изучения темы, методы изучения, дидактическое обеспечение, развернутый план-конспект двух-трех уроков, изучение темы во внеклассной работе и др.). Для выпускных квалификационных работ, имеющих экспериментально-методическую, практико-ориентированную тематику, обязательна экспериментальная глава, которая содержит описание хода и результатов проведенного эксперимента, формулирование выводов и рекомендаций.

Тематика квалификационных работ может предлагаться всеми биологическими кафедрами. Студенты выбирают тему работы не позднее весенней сессии предпоследнего курса обучения, чтобы иметь возможность провести полевые, лабораторные или педагогические исследования в ходе учебно-полевой или педагогической практики.

Приведем для примера несколько тем квалификационной работы: «Происхождение и эволюция клетки», «Ультраструктура и функционирование прокариотической клетки», «Жизненный цикл прокариотической клетки», «От прокариотов к эукариотам. Теория симбиогенеза и ее основные доказательства», «Биосинтетический аппарат эукариотической клетки и его функционирование», «Особенности строения грибной клетки», «Сравнительная характеристика клеток животных, растений и грибов», «Жизненный цикл

эукариотической клетки», «Происхождение и эволюция цветковых растений», «Происхождение и эволюция способов опыления у цветковых растений» и т.п.

Критериями оценки выпускных квалификационных работ могут выступать следующие показатели: обоснованность выбора и актуальность темы исследования; уровень осмысления теоретических вопросов и обобщения собранного материала, владение теорией и методикой обучения предмету, применение современных методов обучения, обоснованность и четкость сформулированных выводов; объем и уровень анализа научной и научно-методической литературы по исследуемой проблеме; владение научным стилем изложения, орфографическая и пунктуационная грамотность; соответствие формы представления квалификационной работы всем требованиям, предъявляемым к оформлению данных работ; содержание отзывов руководителя и рецензента; качество устного доклада; глубина и точность ответов на вопросы, замечания и рекомендации во время защиты работы.

Защита квалификационной работы может осуществляться в несколько этапов. Сначала студент делает краткое сообщение о теоретических сведениях по данной теме, уровне ее разработанности, направлениях, результатах и проблемах изучения. Далее показывает, какое место избранная тема занимает в школьном курсе биологии и как она может изучаться.

Защита квалификационная работа должна быть максимальна иллюстрирована. Причем, иллюстративный материал должен быть так подобран, чтобы в дальнейшем его можно было использовать на уроках биологии в школе.

Таким образом, результаты разработки и защиты квалификационной работы позволят всесторонне оценить теоретическую подготовку выпускника педагогического вуза, его способность самостоятельно добывать знания, анализировать их, отбирать главное, делать обобщения, критически мыслить, использовать полученные знания в конкретной ситуации, а также применять полученные знания и умения в будущей работе в школе.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО РОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Н.В. Литвина

Важную роль в обеспечении непрерывного профессионального развития педагогических кадров дошкольного образования, формирования их профессиональной компетентности играет методическая работа. Методическая работа в дошкольном учреждении – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта, на конкретном анализе образовательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессиональной компетентности каждого воспитателя (включая меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов); на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном итоге, на совершенствование образовательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития дошкольников.

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых (В.Н. Введенский, В.Г. Воронцова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, Г.С. Сухобская, Т.И. Шамова и др.). Так, Г.С. Сухобская определяет компетентность как систему знаний и умений педагога, проявляющуюся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач.

Исследователь Т.Г. Браже подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только профессиональными (базовыми) научными знаниями, но и ценностными ориентациями, мотивами деятельности, пониманием себя и мира вокруг, стилем взаимоотношений с людьми, общей культурой, способностью к развитию творческого потенциала. Отсюда профессиональная компетентность формируется только во взаимосвязи с социальными установками специалиста, к которым относятся профессиональная идентичность (принятие профессиональных норм и ответственности), профессиональная этика (освоение этических норм профессии), конкурентоспособность (способность к эффективной профессиональной деятельности в структуре рыночных отношений), стремление к научному совершенствованию (необходимость продвижения к новому знанию через исследования), мотивация к продолжению образования (потребность в совершенствовании профессиональных умений и знаний, чтобы отвечать современным требованиям) [2].

А.А. Майер выделяет психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения: объективные требования к личности и деятельности специалиста в области дошкольного образования, зафиксированные в государственных образовательных стандартах, аттестационных и квалификационных документах; экспериментальные исследования в области профессиональной деятельности педагога дошкольного образования; существующие концепции подготовки педагога дошкольного образования в вузах страны и за рубежом; специфика профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования, обусловленная частными методиками обучения и воспитания детей дошкольного возраста, возрастными особенностями детей, целями и задачами образовательного процесса в дошкольном учреждении [3].

Изучение отдельных сторон личности и деятельности педагога дошкольного учреждения дополняют положения в рамках дидактической (М.П. Боброва), профессиональной (В.И. Логинова, С.Я. Ромашина, А.Н. Орлов, В.И. Ядэшко) подготовки, исследования самоорганизации и саморегуляции профессиональной деятельности (Н.П. Невзорова), становления коммуникативно-дидактической (Л.В. Смирнова), коммуникативной (Е.В. Прозорова) компетентности будущего педагога в вузе.

Н.П. Невзорова отмечает, что специфика профессионально-педагогической деятельности и личностных качеств педагога дошкольного учреждения заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особен-

ностями профессиональной деятельности. Повышенная эмоциональная напряженность, обусловленная погружением педагога в эмпатийную, личностно-ориентированную деятельность, требует от него развитых умений самоорганизации и саморегуляции. Требования к психолого-педагогической подготовке педагога обусловлены возрастными особенностями детей (объектом) и содержанием дошкольного образования (предметом труда). Использование предмета в качестве средства развития ребенка, подчинение всех компонентов образовательного процесса воспитательно-развивающим целям накладывают отпечаток на личностные черты и деятельность педагога.

Становление профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения – это многоуровневый и многоэтапный процесс системного преобразования опыта педагога в ходе взаимодействия с профессионально-педагогической культурой (содержанием своей деятельности) и объектом труда – ребенком (целью профессиональной деятельности).

Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения – постоянно усложняющийся процесс развертывания субъектности педагога в ходе его образования на основе формирующих управленческих воздействий и управления собственным профессиональным развитием [3, с.14].

Уровень профессиональной компетентности воспитателя во многом определяется действенной и эффективной системой организации методической работы в дошкольном учреждении.

По мнению П.И. Третьякова и К.Ю. Белой, методическая работа в дошкольном учреждении выполняет следующие функции: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную.

Современная система дошкольного образования характеризуется расширением спектра применяемых педагогических технологий, широким распространением инновационной и экспериментальной деятельности. Это предполагает изменение содержания методической работы в дошкольном учреждении.

Л.П. Ильенко предлагает регулировать содержание методической работы, опираясь на следующие источники: а) законы, нормативные документы, инструкции, приказы Министерства образования, определяющие общие цели и задачи методической работы; б) новые психолого-педагогические и методические исследования, повышающие научный уровень методической работы: в) пролонгированную диагностику и прогнозирование состояние образовательного процесса, уровня знаний, умений и навыков воспитанников, помогающую определить методическую тему, основные задачи и проблемы методической работы и самообразования; г) информацию о массовом и передовом опыте методической работы в дошкольных учреждениях города, области с целью регулирования и коррекции; д) максимальный творческий подход в выборе содержания и планирования методической работы.

Т.П. Колодяжная рассматривает содержание методической работы как комплекс блоков-направлений: общекультурная подготовка педагогов; дидактическая подготовка, знание ведущих дидактических концепций; социально-психологическая, этическая и правовая подготовка; управленческая подготовка; технологическая и техническая подготовка [1].

Сложность и многообразие целей и задач методической работы в современном дошкольном учреждении, разносторонний характер ее содержания, конкретные особенности каждого дошкольного учреждения требуют разнообразия методических форм работы и их оптимального сочетания между собой.

Основными критериями эффективности методической работы, по мнению И.В. Никишиной, являются характеристики самого методического процесса: системность (соответствие целей и задач содержанию и формам методической работы), дифференциация (большой удельный вес в системе методической работы индивидуальных и групповых занятий с воспитателями, исходя из уровня их профессиональной компетентности), этапность, где первым этапом является теоретический этап – осознание цели, осмысление передовых систем; второй этап – методический – показ лучших образцов передового опыта, построение замысла индивидуальной методической системы; третий этап – практический – самостоятельная разработка и апробация воспитателями новых технологий воспитания и обучения дошкольников; четвертый этап – аналитический – выявление результативности работы, анализ наиболее типичных затруднений и способов их устранения.

Каждому из выделенных этапов методической работы соответствуют определенные формы методической работы: теоретическому – лекция, научно-теоретическая конференция, семинар, консультация, аукцион педагогических знаний, обзор литературы; методическому – методическая консультация, оперативка, коллоквиум, обзор передового педагогического опыта, семинар, тренинг, организационно-деятельностные игры, аукцион методических знаний, «методический ринг», «методические посиделки»; практическому – практикум, «экскурсия в творческую лабораторию» педагога, взаимопосещения, творческий отчет, «круглый стол», «час защиты позиции»; аналитическому – организационно-деятельностные игры, «эстафета» педагогического опыта, конкурс педагогического мастерства, аукцион методических идей [4].

Список использованных источников

1. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. М.: Айрис-пресс,2008.
2. Лукьянова, М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М.И. Лукьянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 1. С. 15–21.
3. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения / А.А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. – № 1. – С. 8–14.

Никишина, И. В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях / Н.А. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007.

АНАЛИЗ ОПЫТА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФАКУЛЬТЕТА ДОУНИВЕРСИТЕНСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.И. Мирончик

Факультет доуниверситетской подготовки ежегодно проводит профориентационную работу по подбору контингента будущих абитуриентов из числа учеников старшего звена общеобразвательных учреждений и готовит их к поступлению в БГПУ. Эта работа осуществляется в 20-ти средних общеобразовательных учреждениях республики, в которых функционируют интегрированные классы факультативного обучения.

В начале учебного года на факультете проводятся психолого-педагогические консультации для учащихся, которые не имеют четкого представления о характере учебы по выбранному ими направлению. Сотрудниками кафедры методики преподавания интегрированных школьных курсов оказывается квалифицированная помощь при необходимости смены направления. Во время осенней учебной сессии учащиеся имеют возможность проверить свои знания и приобрести уверенность в правильности своего выбора.

В таблице № 1 отображен рейтинг привлекательности общеобразовательных предметов, выбранных учащимися интегрированных классов факультативного обучения в 2008 / 2009 учебном году.

Таблица 1 – Рейтинг привлекательности общеобразовательных предметов

Предмет, определяющий направление учебной деятельности в университете	Количество учеников	
	9(10) класс	11 класс
Математика (физико-математическое)	26	20
Физика (физико-математическое)	22	13
Физкультура (гуманитарное)	12	5
Биология (естествоведческое)	56	26
Химия (естествоведческое)	28	5
География (естествоведческое направление)	3	1
Немецкий язык (гуманитарно-лингвистическое)	5	2
Английский язык (гуманитарно-лингвистическое)	10	7
Рисунок (художественно-эстетическое)	12	20
Всемирная новейшая история (обществоведческое)	14	7
История Беларуси (обществоведческое)	41	57
Белорусский язык (гуманитарно-лингвистическое)	48	43
Русский язык (гуманитарно-лингвистическое)	71	49
Творческая работа (гуманитарно-лингвистическое.)	-	8
Белорусская литература (гуманитарно-лингвистическое)	8	9

Из вышеприведенной таблицы видно, что наиболее востребованными предметамиявляются биология, математика, история Беларуси, русский язык, белорусский язык и рисунок. Падает интерес учащихся к изучению физики, географии, иностранных языков и дисциплин гуманитарно-лингвистического направления.

Изучение результатов опросов, анкетирования, количественного соотношения учащихся интегрированных классов факультативного обучения, выбирающих определенную учебную направленность, свидетельствует о снижении престижа отдельных педагогических профессий в условиях приоритета рыночных социально-экономических общественных отношений.

Анализ теоретических аспектов проблем доуниверситетской подготовки на современном этапе развития общества, который проводился на учебно-методических семинарах учителей, работающих в интегрированных классах факультативного обучения, свидетельствует о необходимости корректирующего формирования у молодежи универсальных социальных компетентностей за счет выработки конкретных навыков и умений. Это позволит в дальнейшем каждому учащемуся социализироваться и стать высококлассным специалистом. Достичь положительных результатов можно благодаря совершенствованию содержания курсовой подготовки.

Руководствуясь требованиями Декрета № 15 Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко «Об отдельных вопросах общего среднего образования» от 17 июня 2008 г. и других нормативных документов, администрацией факультета перед преподавателями была поставлена задача по изучению содержания образовательных стандартов, разрабатываемых для средних общеобразовательных учреждений по предметам школьного цикла.

Во время прохождения стажировки в Национальном институте образования Республики Беларусь сотрудники кафедры методики преподавания интегрированных школьных курсов изучали специфику новых образовательных стандартов, содержание учебно-методических комплексов нового поколения с целью внедрения инновационных разработок в образовательный процесс в интегрированных классах факультативного обучения.

С целью создания развивающей образовательной среды сотрудники кафедры методики преподавания интегрированных школьных курсов используют в учебном процессе основные элементы комплектов электронных средств обучения, предусматривающих выполнение учащимися домашних заданий с творческой и частично научной направленностью. Для этого в систему самостоятельной подготовки включаются задания на составление схем, таблиц, словарей-минимумов и банк творческих задач. Для самоконтроля обучающихся разработана система тестовых заданий, основной целью которой является выработка навыков использования банка творческих задач и их решений.

Для совершенствования форм и методов проведения практических и семинарских занятий преподавателями факультета были задействованы следующие составляющие комплектов УМК: «Мультимедийные презентации», «Электронная энциклопедия», «Электронная хрестоматия» и «Медиотека».

Осознанному выбору старшеклассниками педагогического направления учебной деятельности именно в БГПУ содействуют практические занятия, проводимые в кабинетах и студенческих аудиториях факультетов, учебно-познавательные экскурсии в музей истории БГПУ и планетарий.

С учетом современных тенденций совершенствования содержания образования факультетом доуниверситетской подготовки организовываются выездные учебно-методические семинары для учителей, работающих в интегрированных классах факультативного обучения. Так, для изучения образовательных предпочтений старшеклассников в минувшем учебном году был организован выездной семинар в гимназию № 2 г. Березино. В процессе анкетирования исследовались вопросы по выбору старшеклассниками направлений учебной деятельности, их представления о характере предлагаемых образовательных услуг ведущими университетами Республики Беларусь, в том числе дополнительных платных. Предпочтения старшеклассников по вопросу «В какой из перечисленных вузов Вы собираетесь поступать?» выглядят следующим образом (таблица 2):

Таблица 2 – Выбор вуза для поступления

Количество анкетируемых	Наименование государственного вуза						
	БГУ	БГПУ	БГМУ	БНТУ	БГЭУ	БГАТУ	БГУК
98	15	28	5	10	18	5	3

Не могли определиться в выборе вуза 16% учащихся. По вопросу «От чего зависит будущий профессинальный выбор выпускника общеобразовательного учреждения?» 49% анкетируемых в качестве определяющих факторов отметили социальную востребованность и престиж будущей профессии, 53% опрошенных считают, что выбор профессии зависит только от их личного желания.

Изучая образовательные запросы, мы получили возможность диагностирования умений и навыков, уровня подготовленности каждого ученика. Это позволяет своевременно оказавать необходимую помощь для дальнейшего самоопределения в конкретном направлении учебной деятельности в составе интегрированных классов факультативного обучения.

Таким образом, корпоративные формы сотрудничества факультета доуниверситетской подготовки и средних общеобразовательных учреждений способствуют рациональному решению противоречивых вопросов, возникающих в ходе модернизации учебного процесса и усовершенствованию профориентационной работы среди молодежи, дают положительные результаты в решении проблемы адаптации слушателей факультета к дальнейшей педагогической деятельности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Невдах

Одним из ключевых элементов, обеспечивающим эффективное функционирование системы дополнительного профессионального образования, ее развития, является оценка качества образовательного процесса, основывающаяся на достоверных и сопоставимых данных. Качество образования всегда было предметом пристального внимания государства, общества и его граждан. В теории и практике обучения проблема качества образования, качества успеваемости является одной из актуальных.

В научной литературе качество рассматривается как:

- философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным;
- объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств [3];
- совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности (Международный стандарт ISO);
- удовлетворение требований и потребностей общества, владельцев, потребителей и служащих [2];
- совокупность существенных признаков, свойств особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность [5].

Таким образом, качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от другого. Категория качество выражает определенную ступень познания человеком объективной реальности. Сначала отдельным свойством или рядом свойств, а в непосредственном чувственном восприятии качество выступает как некоторое множество свойств. Познание идет о качества к количеству и далее – к их единству – мере.

В современном понимании качество образования – это не только соответствие знаний обучающихся государственным стандартам, но и успешное функционирование самого учебного заведения, а также деятельность каждого педагога и администратора в направлении обеспечения качества образовательных услуг. Каждый субъект образовательного процесса (педагоги, обучающиеся, администрация и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования.

Средством, служащим для оценки качества образования, улучшения эффективности образовательного процесса является мониторинг. Под мониторингом понимают постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям. Мониторинг позволяет системно оценивать качество образования не только как результата, но и как процесса [4]. Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития [1].

Объектом мониторинга является образовательный процесс. Информация, собранная в ходе мониторинга, должна обеспечивать педагога или руководителя необходимыми и достаточными данными для выбора адекватной модели обучения или управления. Информация, которую должна предоставлять пользователю система мониторинга, обязана отвечать ряду требований:

1. Системность и структурированность в соответствии с целевыми установками.

2. Объективность (результаты должны отражать реальное состояние дел, личностный фактор должен быть минимизирован).

3. Доступность (информация должна поступать в форме, доступной для восприятия, переработки и понимания педагогом, который будет использовать ее для проектирования в дальнейшей работе).

4. Валидность (средства диагностики должны охватывать главные аспекты изучаемого явления и позволять выносить однозначные суждения именно о том параметре, который наблюдался) [1].

5. Оперативность и достаточность информации.

Сопоставления данных мониторинга с запланированными показателями, дает возможность увидеть, насколько верны педагогические и управленческие решения, поможет скорректировать, пересмотреть методы, способы, действия, или же утвердиться в их правильности.

Содержание образования транслируется педагогами и усваивается обучающимися в рамках образовательного процесса, и в этих же рамках функционирует педагогический мониторинг. В задачи мониторинга входит: непрерывное наблюдение за состоянием системы образования в пределах своей компетенции и получение оперативной информации о ней; своевременное выявление изменений, происходящих в системе образования, факторов, вызывающих их; предупреждение негативных тенденций в системе образования; оценка эффективности и полноты реализации методического обеспечения образования.

Эффективность мониторинга в образовательном учреждении зависит от выполнения ряда требований, которым должна удовлетворять получаемая информация: полноты, релевантности (смысловое соответствие между информационным запросом и полученными данными), адекватности, объективности, точности, своевременности, непрерывности, структурированности, специфичности для каждого уровня мониторинга.

В ИПК и ПК БГПУ была создана творческая группа, в состав которой вошли администрация, председатели методических комиссий, преподаватели. Этой группой на протяжении нескольких лет проводился мониторинг качества образовательного процесса подготовки педагога на факультете переподготовки специалистов образования. Создана система мониторинговых исследований, способствующая дальнейшему развитию и совершенствованию образовательного процесса подготовки педагога в системе дополнительного профессионального образования, отражающая различные направления деятельности факультета переподготовки специалистов образования по следующим критериям: качество организации учебно-воспитательного процесса, самостоятельной работы, содержания учебного процесса, научно-исследовательской деятельности, учебно-методического обеспечения процесса переподготовки, технологии педагогического взаимодействия, организации производственной практики.

Результаты педагогического мониторинга качества образовательного процесса подготовки педагога в системе дополнительного профессионального образования позволяют преподавателю получить конкретную информацию о том, в каком направлении осуществлять учебно-воспитательный процесс, а руководителю – управление учреждением образования. Мониторинг обеспечивает обратную связь, необходимую для выработки дальнейшей стратегии и тактики развития института, а также позволяет наладить стабильность управления, ответственность, дисциплину, точность и исполнительность всех участников образовательного процесса. Для того, чтобы мониторинг стал объективным фактором заинтересованности педагогов в результатах своего труда необходимо осуществлять его на демократических началах, систематически и на вариативной основе, использовать в качестве средства стимулирования преподавателей.

Список использованных источников

1. Бойцов, Б.В. Философия качества. Ст. 4. Качество жизни. Ч.1 / Б.В. Бойцов // Стандарты и качество. – 1997. – № 8. – С. 26-31.

2. Векслер, Э.М. Качество как категория будущего / Э.М. Векслер // Стандарты и качество. – 1992. – № 2. – С.14-17.

3. Кульневич, С.В. Управление современной школой / С.В. Кульневич [и др.]; под общ. ред. С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2004.

4. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование / П.П. Попова [и др.]; под общ. ред. П.П. Поповой. – М.: Новая школа, 2000.

5. Поташник, М.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1997.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СУБЪЕКТАМ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Олифирович

Социально-экономические преобразования, произошедшие в нашей стране, привели к увеличению интереса общества к психологической науке и практике. За предшествующие десять лет значительно увеличилось количество вузов, в которых ведется подготовка психологов, возрос спрос на данную категорию специалистов, в первую очередь – в системе образования.

Одной из важнейших проблем современного образования является несоответствие уровня выпускаемых вузами специалистов потребностям общества, динамике его развития. В области подготовки будущих педагогов-психологов возникает необходимость повышения качества профессиональной подготовки в области оказания психологической помощи субъектам педагогического образования. Количественное и качественное развитие психологической службы образования в последние годы привело к необходимости построения современных моделей психологической помощи детям-школьникам, педагогам и родителям.

Наиболее значимой целью совершенствования всей системы образования должно стать формирование нового общественного сознания, существенной характеристикой которого было бы стремление к созданию гуманного, демократического общества. Повышение качества профессиональной подготовки будущих психологов – одно из главных направлений совершенствования данной системы. Этому содействует, прежде всего, внедрение инновационного обучения.

Согласно Положению о СППС в Республике Беларусь, «целью деятельности СППС учреждения образования является содействие в создании условий для полноценного личностного развития, позитивной социализации, профессионального становления и жизненного самоопределения обучающихся и воспитанников в учреждении образования, семье и социальном окружении» [2]. Эта достаточно объемная цель достигается путем совмещения психологом ряда видов деятельности. Согласно взглядам И.В. Дубровиной с соавторами, работа практического психолога в системе образования осуществляется по следующим основным направлениям: психологическое просвещение, психопрофилактическое, психодиагностическое, развивающее, психокоррекционное и консультативное [3]. В связи с этим существует многообразие подходов к организации психологической службы образования. Соотношение данных аспектов в конкретной деятельности педагога-психолога будет зависеть от того, в каком именно учреждении он работает и какие цели и задачи стоят перед ним.

К каждому из этих видов профессиональной деятельности также предъявляются определенные требования. В.Э. Пахальян указывает, что существует не менее двух десятков источников, в которых описываются *разнообразные* критерии профессионализма в отношении только *консультативной деятельности*. На практике место и роль каждого из этих направлений работы зависит от множества причин, среди которых системообразующими являются: 1) «профессиональное мировоззрение», на базе которого организует свою деятельность психолог; 2) реальный запрос на это в данном учреждении [1].

Анализ развития службы практической психологии образования в нашей стране показал, что в ее функционировании существуют аналогичные трудности. Одной из проблемных зон психологической службы является не до конца отлаженная система оказания психологической помощи субъектам образования. Не разработана также модель оценки и критерии эффективности деятельности педагогов-психологов образования в области оказания психологической помощи.

Именно оказание психологической помощи является основой деятельности СППС. Однако это самый «незаметный» для администрации и других педагогов вид работы психолога. Это выдвигает актуальную проблему разработки научно-практических основ консультативной деятельности психолога в системе образования и выделения критериев оценки как работы конкретного психолога, так и службы в целом, в области оказания психологической помощи.

В связи с этим актуальной является разработка научно-методических рекомендаций в области консультативной деятельности социально-педагогической и психологической службы в системе образования.

В качестве задач, которые необходимо решить в ближайшее время, можно выделить следующие:

- проведение теоретико-методологического анализа консультативной деятельности психолога в системе образования в зарубежной и отечественной психологии;
- описание специфики организации и проведения психологического консультирования в учреждениях образования различного типа;
- создание модели краткосрочного широкофокусного психологического консультирования в системе образования;
- отбор эффективных технологий и методов психологического консультирования;
- определение специфики консультативной работы педагога-психолога с различными субъектами образовательного процесса (учащимися, их родителями, педагогами, студентами, кураторами и др.)

- построение программ подготовки психологов в области оказания психологической помощи с учетом их специализации.

Целенаправленная подготовка будущих педагогов-психологов к оказанию психологической помощи субъектам образования способствует гуманизациисистемы образования, поддержке психологического здоровья участников учебно-воспитательного процесса, позволяет переориентировать деятельность психолога с формально-диагностической на личностно-ориентированную. Консультирование субъектов образования было и остается важнейшей частью профессиональной деятельности школьного психолога. Как работа в рамках «прямого» (с учащимися), так и «непрямого», или опосредованного (с педагогами, родителями, кураторами и др.) направлений позволяет выявить существующую в системе проблему и наметить пути ее решения.

Список использованных источников

1. Пахальян, В. Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования / В.Э. Пахальян // Вопр. психологии. – 2002. – №: 3. – С.103-112.

2. Положение о социально- педагогической и психологической службе учреждения образования/ Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 27.04.2006 г., № 42.

3. Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд. / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА»

С.Е. Петровская

В современных условиях актуальным становится вопрос организации самостоятельной работы студентов. Наши студенты понимают всю важность самостоятельной работы, однако свою собственную проблему – отсутствие привычки к систематическому и полноценному труду – они с готовностью перекладывают на плечи преподавателей.

Процесс самостоятельной работы, по-мнению студентов, имеет свом привлекательные стороны. Наиболее значимым для студентов является определение основных направлений своей деятельности как будущего специалиста. Помимо этого, появляется возможность обратной связи с преподавателем, в ходе которой студенты могут продемонстрировать свой рост, чему и как они научились.

В связи с отсутствием централизованного методического обеспечения нами была разработана рабочая программа по самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов. На самостоятельное изучение выносятся темы, включенные в учебные планы, но не рассматриваемые на лекционных и практических занятиях. Студенты отличаются друг от друга природными способностями, уровнем довузовской подготовки и образовательными потребностями. В этой связи возникает необходимость разработки двухуровневых заданий (1 уровень – стандартный и 2 уровень – повышенной сложности или творческий). Данная дифференциация позволит, по нашему мнению, двигаться в направлении индивидуализации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушением слуха». Например, по теме «Дифференциальная диагностика детей с нарушением слуха от сходных состояний» разработаны следующие разноуровневые задания.

Вопросы теоретического характера

1 уровень – стандартный – 0-8 баллов

1. Выпишите из литературных источников и охарактеризуйте основные критерии дифференциальной диагностики сходных состояний.

2. Подготовьте эссе на тему «Обучаемость как критерий дифференциальной диагностики»

2 уровень – повышенной сложности – 10 баллов

1. Создайте и заполните таблицу «Дифференциальная диагностика детей с нарушениями слуха от сходных состояний».

Задания практического характера

1 уровень – стандартный – 0-8 баллов

1. Разработайте алгоритм и методику имитационной игры «Мое первое диагностическое обследование»

2.Охарактеризуйте и составьте систему методик, позволяющую определить уровень развития зрительного восприятия детей с нарушением слуха.

2 уровень – повышенной сложности – 10 баллов

1.Составьте кроссворд, включающий основной категориальный аппарат курса «Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушением слуха».

2.Составье сравнительную характеристику уровня развития двигательной сферы младшего школьника с нарушением слуха и другой категории ребенка с ОПФР (по выбору).

По теме «Дифференциальная диагностика школьников с нарушением слуха» студенту предлагается сделать самостоятельный экскурс в проблему по собственному выбору в зависимости от своих возможностей.

Вопросы теоретического характера

1 уровень – стандартный – 0-8 баллов

1. Выпишите из литературных источников основные положения, определяющие специфику диагностики младших школьников с нарушением слуха.

2. Проведите исторический экскурс – обзор истории развития диагностики детей с нарушением слуха.

2 уровень – повышенной сложности – 10 баллов

1. Определите основные диагностические положения матрицы «раздражение – ответ» (Erber N. Auditory training. – Washington, 1982).

2. Подготовьте доклад на тему «Неслышащий ребенок учится в массовой школе».

Задания практического характера

1 уровень – стандартный – 0-8 баллов

1. Оформите буклет «Диагностический инструментарий для работы с детьми с нарушением слуха младшего школьного возраста – 7-8-9-10-11 лет»

2. Разработайте диагностическую карту по одному из предметов школ для детей с нарушением слуха с опорой на программные требования.

2 уровень – повышенной сложности – 10 баллов

1. Составьте вариативную педагогическую характеристику на ученика, используя различные схемы, предлагаемые в литературе. Определите последовательность изложения разделов.

Дифференцированные виды заданий со ссылкой на основную и дополнительную литературу способствуют формированию навыков самостоятельного умственного труда. В условиях быстрого устаревания знаний важно научить студентов учиться самостоятельно. Наша задача – вывести студента за традиционные рамки аудитории, дать пространство для профессионального творчества.

Для успешной организации и выполнениясамостоятельной работы студентов необходим контроль со стороны преподавателя, планирование объема самостоятельной работы со стороны профилирующих кафедр. Во избежание перегрузок студентов и дублирования материала, на наш взгляд, целесообразно для каждой дисциплины отобрать фундаментальное ядро знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Общим для всех форм самостоятельной работы является то, что она должна помимо тщательного планирования, иметь полное методическое и организационное обеспечение. Это так же является одной из проблем.

Положительные результаты могут быть достигнуты при любом типе педагогического руководства. Но, по мнению самих студентов, для успешного и творческого роста требуется индивидуальный подход к каждому студенту, что является основой самостоятельной работы в Гарвардском, Йельском, Стэндфордском вузах. Знание и учет международного контроля и развития самостоятельной работы студентов – важный критерий для отбора содержания образования.

В заключение подчеркнем, что использование дифференцированного подхода в обучении позволяет целенаправленно приобщать студентов к самостоятельному процессу познания, вырабатывать у них желание и способность действовать независимо. Несмотря на большое количество исследований по данной проблеме, актуальной с научной и практической точек зрения является ее рационализация, касающаяся целей, содержания, методов, форм и средств организации в целостном учебном процессе.

Список использованных источников

1. Аванесов, В.С. Формы тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и расширен. – М.: Центр тестирования, 2005.

2. Белкин, Е.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов в вузе / Е.Л. Белкин [и др.]; – Орел, 1989.

3. Богоявленская, А.Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов: учеб. пособие / А.Е. Богоявленская. – Тверь: Твер.Гос.ун-т, 2002.

4. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов. / О.Л.Жук, Н.А. Березовин. – Минск.: РИВШ, 2005.

МЕТАДЫЧНА-ТЭАРЭТЫЧНЫЯ ПРЫНЦЫПЫ РАЗВІЦЦЯ МОВЫ І МАЎЛЕННЯ Ў ГРУПЕ ІНШАЗЕМНЫХ НАВУЧЭНЦАЎ

Л.М. Пятрова

Асноўнымі задачамі курса «Руская мова» для іншаземных навучэнцаў з'яўляюцца:

- навучыць свабодна і правільна гаварыць;
- навучыць слухаць і адэкватна разумець чужую мову;
- на аснове аналізу адэкватна ўспрынятай інфармацыі суразмоўцы навучыць аргументавана адстойваць сваю думку, удзельнічаючы ў дыскусіях, спрэчках, абмеркаваннях.

Зразумела, што дадзеныя задачы аб'ядноўвае адна мэта: падрыхтаваць навучэнцаў-іншаземцаў да ўмоў навучання ў вышэйшай школе.

Пры ажыццяўленні названай мэты неабходна кіравацца асноўнымі прынцыпамі навучання мове: жанрава-стылістычнай арыентацыі; цэласнасці і ўзаемаабумоўленасці развіцця мовы і мыслення; актыўнай камунікацыі; сувязі работы па развіцці мовы і маўлення з вывучэннем усіх раздзелаў курса мовы; узаемасувязі пры развіцці вуснай і пісьмовай мовы.

За доўгія гады свайго вуснага і пісьмовага бытавання літаратурная мова размежавала свае інфармацыйныя і выяўленчыя сродкі, выбрала найбольш дасканалыя для абслугоўвання кожнай сферы моўнай і маўленчай дзейнасці людзей. Вызначаюць

наступныя сродкі моўных зносін і адпаведна ім функцыянальныя стылі маўлення: гутарковы, навуковы, афіцыйна-дзелавы, публіцыстычны, мастацкі. *Прынцып жанрава-стылістычнай арыентацыі* патрабуе ад выкладчыка ў якасці дыдактычнага матэрыялу звязных тэкстаў розных стыляў і жанраў, бо неабходна развіваць мову навучэнцаў не наогул, а мову гутарковую, навуковую, афіцыйна-дзелавую, публіцыстычную, мастацкую. Усе лагічныя аперацыі выконваюцца мозгам з удзелам рэцэптараў і артыкуляцыйных механізмаў маўлення. Прадукцыйнае мысленне навучэнца пачынаецца са слова, з асацыяцый, адчування, успрымання як кампанентаў цэласнага акта пазнання, базы для фарміравання думак і меркаванняў. Слова ўздзейнічае на нараджэнне думкі, а думка стымулюе працэс вабару неабходнага слова. Таму трэніроўка моватворчага механізма з'яўляецца неабходнай ўмовай для актывізацыі і развіцця ў навучэнцаў здольнасці разважаць на канкрэтныя і абстрактныя тэмы. Гэта і ёсць мысленне. Выкарыстоўваўчы моўныя сродкі і прыёмы, выкладчык фармулюе пытанні і заданні да практыкаванняў, каб яны актывізавалі не толькі аналітыка-сінтэтычную моўную і маўленчую дзейнасць навучэнцаў, але і дзейнасць сацыяльную, рэфлексійную ў адносінах да людзей, самога сябе, сваіх меркаванняў, поглядаў, паводзін.

Такім чынам, *прынцып цэласнасці і ўзаемаабумоўленасці развіцця мовы і мыслення* з'яўляецца важнай перадумовай здольнасці карыстацца мовай.

Прынцып актыўнай камунікацыі патрабуе ад навучэнца бесперапынна папаўняць з розных крыніц свае веды і культурна-бытавы вопыт, абменьвацца меркаваннямі з людзьмі. Менавіта ў ходзе камунікацыі забяспечваецца мэтанакіраванае ўздзеянне думкі на выбар патрэбнага слова, а ўспрынятага слова на разгортванне думкі. Аднак камунікацыя будзе прадукцыйнай толькі пры ўмове, калі суб'екты маўлення валодаюць агульнай мовай, зразумелымі ўсім нормамі. Па гэтай прычыне вышэйназваны прынцып арыентуе моваведа на неабходнасць наладжваць сваю работу так, каб навучэнцы пры выкананні аналітыка-сінтэтычных і практычных маўленчых практыкаванняў адначасова звярталіся і да гукавой мовы: чытання, успрымання і асэнсавання зместу прачытанага і пачутага, афармлення вусных і пісьмовых выказванняў на матэрыяле вучэбных тэкстаў і калектыўнага культурна-бытавога вопыту. Пры гэтым важна, што працэс абмену ведамі і вопытам выхоўвае ў навучэнцаў гуманны стыль мыслення і паводзін, вучыць іх наладжваць кантакты з суразмоўцамі, станоўча ўплывае на жыццёвыя планы, абуджае жаданне атрымліваць веды аб акаляючым свеце: прыродзе, людзях, іх паводзінах, у цэлым аб сусвеце. На занятках мовы выкладчык паступова дапамагае навучэнцам фармуляваць вывады, дакладна адказваць на пытанні, рабіць доказы, замацоўваць інфармацыю ў форме тэзісаў, рэцэнзій, водгукаў.

Уласная практыка паказвае, што моўныя і маўленчыя ўменні паспяхова фарміруюцца ў ходзе аналітыка-сінтэтычнай моўнай і практычнай маўленчай дзейнасці навучэнцаў, пры выкананні мускульных, інтэлектуальных, эмацыянальных і мнеманічных практыкаванняў. Гэта такія практыкаванні, як чытанне тэкстаў розных стыляў і жанраў, іх сэнсава-граматычны, стылістычны і структурна-кампазіцыйны аналіз, асэнсаванне прыёмаў, якія дапамагаюць успрымаць, утрымліваць у памяці і перадаваць змест прачытанага і пачутага.

Самымі надзейнымі метадамі работы, накіраванай на развіццё мовы і маўлення навучэнцаў, з'яўляюцца вусныя і пісьмовыя пераказы. У ходзе работы над пераказамі выпрацоўваюцца навыкі ўспрымання зместу тэкстаў розных стыляў, тыпаў і жанраў, асэнсавання і аналізу іх будовы, фарміруюцца ўменні ствараць вусныя і пісьмовыя паведамленні. Адначасова пры рабоце з тэкстам замацоўваюцца, паглыбляюцца і пашыраюцца арфаэпічныя, інтанацыйныя, арфаграфічныя і пунктуацыйныя веды, уменні і навыкі.

Таму *прынцып сувязі работы па развіцці мовы і маўлення з вывучэннем усіх раздзелаў мовы* патрабуе праводзіць арганізацыйна-педагагічную і дыдактыка-метадычную працу ў наступных напрамках: выпрацоўка ў навучэнцаў трывалых нормаў літаратурнага вымаўлення і правапісу; узбагачэнне слоўніка навучэнцаў; развіццё граматычнага ладу навучэнцаў; фарміраванне ў навучэнцаў умення поўна і дакладна перадаваць звязнай мовай змест прачытанага і пачутага, стылістычна і кампазіцыйна правільна афармляць звязнае выказванне – тэкст.

Прынцып сувязі работы па развіцці мовы і маўлення з вывучэннем усіх раздзелаў мовы лагічна стасуецца з *прынцыпам узаемасувязі пры развіцці вуснай і пісьмовай мовы.*

Моўная дзейнасць навучэнцаў па сваім характары з'яўляецца складаным структурным ўзаемадзеяннем дзвюх яе форм – вуснай і пісьмовай. Адметнасць вуснай і пісьмовай мовы тлумачыцца іх псіхолага-сітуацыйнымі адрозненнямі.

Вусная мова, як правіла, дыялагічная, звернутая да слухачоў, разлічаная на слыхавае ўспрыманне і рэакцыю. Пісьмовая форма маналагічная, больш цяжкая і складаная з прычыны сваёй разгорнутасці і нарматыўнасці. Як вусная мова, так і яе пісьмовая форма – гэта звязнае выказванне, гэта пэўны тып тэксту: апавяданне, разважанне ці апісанне, кожнае з якіх мае свае структурныя і моўныя асаблівасці, цесна звязаныя са зместам выступлення, характарам сэнсавых адносін паміж часткамі.

Мова – гэта не толькі словы і іх спалучэнні, гэта не толькі голас чалавека. Гэта перш за ўсё сам чалавек, яго ўнутраны духоўны свет, этыка і культура. З дапамогай слова чалавек выказвае свае думкі, пачуцці, уяўленні, дзеліцца з людзьмі планамі, уздзейнічае на іх меркаванні, паводзіны, думкі, выклікае з іх боку пахвалу ці непрыязнасць. Рэалізуючы на практыцы патрабаванні прынцыпу ўзаемасувязі пры развіцці вуснай и пісьмовай мовы, адзначаецца заканамернасць – пісьмовая мова засвойваецца лепш у тым выпадку, калі яна супастаўляецца з ужо засвоенай вуснай.

Праца па рускай мове ў групе іншаземных студэнтаў мае свае асаблівасці. Навучэнцы з Туркменістана валодаюць чужой мовай на сярэднім або ніжэй сярэдняга ўзроўню. Не ва ўсіх школах краіны выкладалася руская мова.

Таму выкарыстанне асноўных метадычных прынцыпаў развіцця мовы і маўлення ў названай групе дае станоўчыя вынікі як у тэарэтычным, так і практычным плане.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Ю.И. Сергеева

Функционирование глобальной поликультурной образовательной мегасистемы является неоспоримым фактом современности. Поликультурность является отличительной чертой современного европейского пространства высшей школы. Для отечественной высшей школы понятие «поликультурность» означает функционирование образовательного пространства с языковым, культурным и духовным полиэтническим разнообразием молодежи [2, с.7]. Учитывая активную интеграцию нашего государства в общемировые и европейские структуры и процессы, подготовка специалистов высшей квалификации, которые смогут успешно общаться и сотрудничать с представителями разных рас, конфессий, национальностей и ценностных ориентаций, является важной задачей современного педагогического вуза.

Мы должны признать, что мир – это различия, а поэтому необходимо осознать единство культурного многообразия. Для педагогического вуза создание полноценной целостной поликультурной среды образования имеет особую актуальность и ряд специфических особенностей. Во-первых, вуз должен создать условия для подготовки специалиста, который будет успешно работать в системе образования в условиях стремительного развития массовых межкультурных коммуникаций и быстро меняющихся условий жизни. Во-вторых, научить студента грамотно использовать современные информационные ресурсы, открывающие массу возможностей для профессиональной и личной самореализации. В-третьих, будущий педагог должен быть культурно-компетентной личностью, обладающей знаниями о культуре своего народа; осознающей и ценящей свою культурную идентичность и уникальность; способной критически мыслить; умеющей создавать и поддерживать толерантную атмосферу сотрудничества и межкультурного общения с людьми различных национальностей и культур.

Таким образом, исходной позицией при формировании поликультурной образовательной среды современного педагогического вуза могут стать:

- ✓ формирование образа своей культуры, включающее глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа, выработка рефлексивного отношения к культурным феноменам как непременное условие интеграции в иные культуры;
- ✓ формирование у студентов представлений о многообразии культур в мире и Республике Беларусь, воспитание положительного отношения к культурным различиям;
- ✓ формирование ценностного отношения, умений и реального опыта взаимодействия с представителями других культур, обмена ценностями, идеями и установления равноправных отношений;
- ✓ формирование «глобальной перспективы» существования и взаимодействия разных культур и стилей;
- ✓ приобретение опыта межкультурной коммуникации как основы успешных жизненных стратегий;
- ✓ воспитание студентов в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [3].

Современный педагогический вуз, безусловно, обладает огромным образовательным потенциалом. В условиях международной экономической и политической интеграции большое значение придается сохранению и развитию этнических ценностей культур. Таким образом, для формирования современной поликультурной среды педагогического вуза особое значение имеет целостное поликультурное воспитание будущего педагога, которое предполагает обращение к основам этнической культуры, истокам народной мудрости, системе нравственных ценностей и здоровья, составляющих уникальный вклад каждой нации в общечеловеческую цивилизацию. Однако поликультурная направленность образования должна включать в себя не только изучение традиций родной культуры, но и процесса переработки этих традиций в рамках современной культуры, выработки новых культурных ориентиров.

Значимую роль в формировании поликультурной образовательной среды педагогического вуза может играть спецкурс, где теоретическая часть посвящена вопросам национального самосознания и мировосприятия, национальной художественной литературе, живописи, национальным традициям бытового общения, особенностям взаимоотношений детей и взрослых в различных социокультурных ситуациях. Практические занятия могут быть построены на методиках использования национальных игр, видах декоративно-прикладного искусства, знакомстве с обычаями и культурой народов, проживающих в нашей стране. Интересна будет и дисциплина, где при изучении различных религий и верований мира, будут показаны национальные особенности, традиции и, что особенно значимо в настоящее время, трансформация и современное состояние этих культурных особенностей.

Особое внимание при формировании поликультурной образовательной среды должно уделяться обучению культуре мира и правам человека. Согласно документам ООН и ЮНЕСКО это означает построение и развитие социальных отношений, основанных на принципах свободы, справедливости, демократии, терпимости и солидарности, отказа от любых видов насилия. Этот тип социальных отношений предусматривает предотвращение конфликтов на ранней стадии их развития или ликвидацию порождающих их причин путем установления диалога и ведения переговоров [1, с.14].

Немаловажным направлением работы в рамках поликультурной образовательной среды должно стать предоставление иностранным студентам образовательных программ на том языке, который они могут понимать. Такая деятельность направлена на взаимную интеграцию студентов в культуры других народов. При этом нужно принять во внимание наличие языкового барьера, который не представляет проблемы только в случае сотрудничества между странами, использующими один и тот же язык. Поэтому задача современного педагогического вуза – преодоление языкового барьера у студентов и преподавателей. Этому могут способствовать разнообразные языковые курсы. Международная практика показывает, что многие европейские вузы вводят курсы по

изучению иностранных языков, чтобы приспособить или привлечь иностранный профессорско-преподавательский состав или зарубежных студентов и тем самым обеспечить естественную поликультурную среду университета. По мнению специалистов ЮНЕСКО минимальное количество языков, которым должен владеть человек в третьем тысячелетии, будет не меньше трех. В настоящее время изучение английского языка должно пониматься как составная часть глобального образования.

В условиях поликультурной реальности, когда контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой и лингвострановедческой компетенции современного педагога представляет ценность в обогащении своей собственной культуры в целом: культуры общения, речи, умственного труда.

Цели и задачи поликультурного образования охватывают не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Одним из направлений деятельности при формировании поликультурной среды педагогического вуза может стать предоставление возможностей обучения в одной аудитории представителей разных языковых, расовых и этнических групп. Модель интегрированного образования, получила признание и развитие в рамках Болонского процесса. Совместное обучение естественным образом прививает навыки работы в мультикультурных средах, способствует преодолению национальной замкнутости, делает обладателя степени специалистом более широкого кругозора и профессиональной культуры, вносит европейское измерение в образовательный процесс.

Приведение в соответствие с общеевропейскими требованиями программ и форм обучения, а также признание дипломов о высшем образовании, развитие совместных образовательных программ с вузами-партнерами, присвоение совместных степеней будет способствовать развитию академической мобильности преподавателей и студентов. Взаимный обмен в рамках международных образовательных программ будет способствовать формированию толерантного и мультикультурного типа личности, что обеспечит необходимый «человеческий потенциал» для дальнейшего эффективного развития всего белорусского общества.

Несомненно, развитая поликультурная среда педагогического вуза несет в себе много позитивного: она расширяет горизонты образовательной деятельности студентов; способствует формированию полифонического видения мира; воспитывает «неодномерного» человека; культивирует толерантность как нравственный идеал и норму поведения. Создание поликультурной образовательной среды должно преследовать цель формирования педагога, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Список использованных источников

1. Джуринский, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А.Н. Джуринский. – Москва, 2002.
2. Калачева, И.И. Молодежь и поликультурное воспитание в высшей школе / И.И. Калачава. – Минск, 2003.
3. Садыкова, Л.Р. Поликультурное воспитание: принципы, функции, содержание, способы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tisbi.ru

ТРАДИЦИИ КАК УСТОЙЧИВЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ КОЛЛЕКТИВНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Т.Г. Сероокая

Способность к пониманию, осмысленному восприятию опыта и явлений реальной педагогической действительности представляет собой важнейшее качество будущего учителя. В образовательном процессе очень важно создать условия для развития способности понимания и творческого освоения культурно-нравственных ценностей и традиций, которые смогут выступить в роли созидательной силы в нестабильном, динамично развивающемся мире.

На протяжении многих столетий не угасает интерес науки к феномену традиции. В настоящее время этот интерес связан с вопросом состояния двух противоположных сторон: житейская педагогика – научная педагогика.

Традиция является междисциплинарной категорией, и ее изучением занимаются представители различных гуманитарных наук: социологи, педагогики, психологи, историки, этнографы, философы, филологи и т.д. При этом каждая наука осуществляет исследование традиций совершенно самостоятельно, пользуясь достижениями других наук.

Например, этнографы описывают и систематизируют обычаи, обряды, поверья различных народов; филологи изучают устное народное творчество, передаваемое из поколения в поколение, создают учение о стилях и жанрах литературы, о следовании канонам или литературной традиции; в философии говорят о парадигмах, в лингвистике – о нормах языка, в психологии и педагогике – о поведении людей, нормах и шаблонах, которым они следуют. В большинстве работ, посвященных исследованию традиции, данное понятие используется априорно, как нечто само собой разумеющееся и понятное.

Преобладание обыденного понимания традиции связанно, в первую очередь, с тем, что само понятие «традиция» имеет достаточно широкое семантическое поле: 1.То, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (например, идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи). 2. Установившийся порядок, неписанный закон в поведении, быту, обычай, обыкновение. 3 Обычная закрепившаяся норма чего-либо. 4 Устная передача каких-либо исторических сведений, предание (в переводе с лат. traditio – передача, предание, установившееся издавна мнение, привычка) [1].

В данных определениях зафиксированы важные для понимания традиции моменты: – во-первых, ее процессуальный, пролонгированный характер (от поколения к поколению, от прошлого к настоящему); – во-вторых, субстанциональный, содержательный

аспект традиции (обычаи, нормы и т.д.); в-третьих, инструментальные особенности традиции. (воспитание, образование, средства массовой информации).

При этом традиция обладает некоторыми принципиальными особенностями:

1. *Избирательность*. Традиция всегда связана с отбором, селекцией культурного материала. Сохраняется и передается только то, что представляется наиболее важным и ценным для той или иной общности, что способствует лучшей адаптации к определенной географической, исторической, социальной среде.

2. *Повторяемость.* Для закрепления традиции нужна историческая дистанция, проверка временем. Поэтому длительность существования каких-то явлений культуры может служить косвенным признаком их принадлежности к традиции. Каждая традиция обладает собственным видением культурного пространства и времени, которое помогает ориентироваться в реальном мире.

3. *Действенность* традиции выражается в ее практическом характере. Она стимулирует отдельные поступки и виды деятельности, другие запрещает или осуждает.

4. *Многозначность.* Это дает возможность по-разному интерпретировать содержание традиции, в зависимости от духовных устремлений той или иной эпохи, социальной группы, конкретного коллектива [2].

В рамках образовательного процесса, традиции – это такие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. На всех стадиях развития студенческого коллектива возникают, крепнут и сплачивают коллектив большие и малые традиции. Они помогают выработать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь студентов. Куратор студенческой группы наделен особой миссией обеспечить преемственность традицией на пути качественных преобразований становления коллектива. Особенно важно учитывать традиции при планировании содержания воспитательной работы студенческой группы.

Как известно, основными воспитательными задачами в работе куратора являются: формирование профессионально-педагогической направленности; помощь студентам в адаптации к вузу; активизация учебной деятельности; работа по формированию и сплочению коллектива группы на основе интереса к профессии и разнообразной деятельности студентов; побуждение к профессиональному самовоспитанию; индивидуальная работа со студентами.

Для реализации этих задач куратор в совместной работе со студенческим активом должен проявить творческий подход в подборе, способах подачи традиций и их включения в план воспитательной работы группы. Предлагаем компонентный вариант плана воспитательной работы куратора студенческой группы с учетом включения в него традиций (таблица).

Таблица – План воспитательной работы куратора студенческой группы

I. Профессионализация воспитательных мероприятий

Содержание работы :	Функции куратора :
1 Традиция. Первая встреча со студентами. Беседа»Дорога, которую ты выбрал»	Изучение личности каждого студента, его интересов, информация о будущей профессии.
2. Традиция. Встреча студентов с преподавателями факультета	Раскрытие профессиональных качеств, показ образцов педагогической деятельности
3. Беседа об истории и традициях университета. Посещение его музея.	Помощь в адаптации к вузу
4. Традиция. Встреча с выпускниками. Беседа «Выпускники факультета на педагогическом поприще»	Раскрытие особенностей педагогической профессии, ее сложностей
5. Традиция. Посвящение в студенты	Активизация интереса к студенческой жизни
6. Традиция. Празднование Дня Учителя	Обогащение мотива выбора про. фессии

II. Формирование и сплочение коллектива студенческой группы

1. Традиция. Праздник «Рождение группы»	Активизация интереса к студен. ческой жизни, раскрытие возможностей, способностей, качеств, личности студентов
2. Беседа «Традиции в коллективе группы»	Сплочение коллектива, обеспечение его роста, выработка традиций
3. Традиция. Участие в родительском дне	Укрепление коллективистких. отношений.
4. Традиция. Празднование Дня Студентов	Организация досуга студентов

5. Традиция. Вечер по крышей родного «Alma Mater»

III. Активизация учебной деятельности студентов

1. Традиция. Беседа «Самовоспитание студента – будущего учителя»	Обучение методам самовоспитания и самообразования, навыкам общей. культуры работы над собой с учетом будущей работы
2. Традиция. Беседа «Хороший студент – хороший учитель»	Воспитание ответственности, формирование объективной самооценки
3. Традиция. Участие в проведении учебных Олимпиад	Приобщение к научной работе
4. Традиция. Участие в проведении дня Науки	Обогащение мотива выбора про. фессии.

Традиции необходимо рассматривать во взаимосвязи. Они укрепляют коллектив студенческой группы, делают его жизнь ярче, придают ему статус живого организма. Сами студенты являются не только участниками и исполнителями, а также инициаторами проведения этой своеобразной социальной эстафеты традиций.

Список использованных источников

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва.: Русский язык, 1986.
2. Захаров А.В. Традиционная культура в современном обществе /А.В. Захарова // Социологические исследования. – 2004 – № 7. – С. 105 – 106.

МЕЖВУЗОВСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.И. Сутович, Ю.А. Полещук

Одной из приоритетных задач современного профессионального образования является подготовка грамотных специалистов, ориентированных на практику, нацеленных самостоятельно овладевать новыми знаниями. Сегодня наиболее значимым становится психологическое сопровождение формирования личности будущего специалиста в связи с изменившимися социальными и экономическими условиями, новациями в области образования, особенно профессионального, а также с потребностью изменения отношений субъекта труда к своей профессиональной деятельности. Современному молодому специалисту для успешной конкуренции на рынке труда недостаточно владения профессиональными знаниями и умениями, необходимо также четкое представление и построение своего профессионального пути, использование внутренних резервов личности.

Важным направлением является актуализация у обучающихся спроса на образование и обеспечение высокого качества подготовки специалистов в системе развивающегося профессионального образования, формирование профессиональных компетенций [3]. Необходима подготовка специалиста к изменчивости рынка труда, формирование профессиональной мобильности, компетентности, самостоятельности – всего того, что составляет профессиональную конкурентоспособность.

Среди аспектов профессионализации личности вопрос о формировании профессионально конкурентоспособных выпускников учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования выступает в числе основных и наиболее сложных. Его решение определяется социально-экономическими условиями жизнедеятельности страны, уровнем развития науки, внедрения инноваций, а также особенностями организации процесса подготовки будущих субъектов профессиональной деятельности [1].

В настоящее время в практике подготовки специалистов при рассмотрении проблемы формирования профессиональной конкурентоспособности личности выделяется два подхода. Для первого из них – диагностического, характерна преобладающая роль прогнозирования развития личности молодого человека как профессионала на основе диагностики, что в значительной мере предопределяет профессиональные намерения, снижает активность личности в ситуации принятия профессионального решения.

При втором подходе одним из условий формирования конкурентоспособного специалиста признается осознание обучающимся самого себя как активного субъекта профессионального становления. В основе данного подхода лежат самоанализ обучающимся уровня развития своих профессионально значимых качеств, способностей и возможностей дальнейшего профессионального роста. Соответственно, процесс формирования конкурентоспособного специалиста рассматривается как составная часть обучения и воспитания, ориентирующая молодого человека на составление плана профессионального развития, профессиональную успешность. В условиях рынка труда, ускоряющихся темпов изменения самих профессий такой подход априори является более перспективным и требует рассмотрения с точки зрения методики его организации в учреждениях высшего профессионального образования.

Среди путей реализации данного подхода следует выделить межвузовское взаимодействие, которое представляет собой ряд

мероприятий, направленных на формирование и развитие представлений и знаний у будущих субъектов профессиональной деятельности об особенностях профессионального становления личности, основах построения карьеры, психологических закономерностях формирования профессионально-значимых качеств и профессионального мастерства. Основными задачами данного направления являются:

– расширение представлений учащейся молодежи об особенностях профессионального становления специалистов родственных профессий, а также специалистов одной и той же профессии, деятельность которых будет осуществляться в разных отраслях производства;

– популяризация и разъяснение результатов новейших отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований в области профессионального становления личности, карьерных ориентаций;

– формирование у будущих специалистов потребности в психолого-педагогических знаниях, умения и желания использовать их в профессиональной деятельности;

– ориентация учащейся молодёжи на овладение навыками построения карьеры, формирования профессиональной мобильности, компетентности и самостоятельности и т.д. [1].

Задачей нашего исследования явилась разработка и апробация комплекса мероприятий, направленных на формирование конкурентоспособного специалиста в процессе подготовки к профессиональной деятельности. При этом мы исходили из предпосылки, что профессиональная конкурентоспособность – интегративная характеристика личности специалиста, обеспечивающая ему определённый профессиональный статус, рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда и в определённый период времени, а также высокий спрос на его услуги. Данная характеристика специалиста определяется степенью соответствия его личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков требованиям профессии.

В процессе подготовки конкурентоспособного специалиста могут быть использованы: беседы; дискуссии (круглые столы, дебаты, переговоры, заседания экспертной группы, симпозиумы), выставки литературы и др. Данные мероприятия целесообразнее применять на младших курсах обучения, когда происходит становление личности студента, преодоление школьной и обретение студенческой идентичности, формируется академическая форма учебной деятельности и структура познавательных способностей, необходимых для ее реализации, актуализируется учебно-познавательная мотивация, обучаемый становится субъектом профессиональной деятельности [2].

В качестве примера проведения мероприятия по формированию конкурентоспособных специалистов может быть представлена психологическая викторина «Умники и умницы», которая была проведена на базе учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» в процессе реализации межвузовского взаимодействия. В викторине приняли участие курсанты 2-го курса пограничного факультета учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь», обучающиеся по специальности «Морально-психологическое обеспечение», и студенты 2-го курса факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», обучающиеся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология». Следует отметить, что студенты и курсанты обучаются одной и той же профессии – социального педагога и практического психолога, но их профессиональная деятельность призвана осуществляться в разных отраслях – гражданской и военной.

Психологическая викторина «Умники и умницы» явилась одним из элементов системы мероприятий по формированию профессиональной мобильности, компетентности, самостоятельности юношей и девушек и предполагала решение следующих задач: расширение знаний в области психологии; обмен опытом приобретения психологических знаний; расширение осведомленности использования психологических знаний в той или иной профессиональной деятельности.

В качестве критериев эффективности проведённого мероприятия выступили: оценочные суждения будущих специалистов об уровне своей профессиональной подготовки в области психологии, сформированность профессиональных намерений, мотивация профессиональных достижений; ориентированность на профессиональное саморазвитие. Кроме того, оценка молодыми людьми уровня своей профессиональной компетентности рассматривалась как внутренний фактор, побуждающий к активным действиям по формированию себя как будущего специалиста. Происходило расширение границ профессиональной деятельности специалистов одной и той же профессии, но готовящихся к работе в разных отраслях (гражданской и военной).

Опыт проведения психологической викторины показал значительную заинтересованность студентов и курсантов, их готовность работать на учебных занятиях подобной направленности и послужил началом цикла мероприятий по реализации межвузовского взаимодействия пограничного факультета Военной академии Республики Беларусь» и факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Список использованных источников

1. Касьяник, Е.Л. Формирование конкурентоспособного специалиста: методический аспект / Е.Л. Касьяник, Е.И. Сутович // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 23-32.

2. Поваренков, Ю.П. Основные тенденции профессионального развития студентов педагогического вуза / Ю.П. Поваренков // Псіхалогія. – 2006. – № 3. – С. 3-11.

3. Полещук, Ю.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / Ю.А. Полещук // Управление инновационной деятельностью в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 21-23 мая 2008 г. – Минск: БНТУ, 2008. – С. 145-148.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.Э. Тишкевич

Развитие художественного вкуса студентов музыкальных специальностей является одной из основных задач высшей школы на современном этапе.

Художественный вкус студентов-музыкантов можно рассматривать как относительно устойчивое свойство личности, позволяющее понимать, осмысливать, объективно оценивать значимость и ценность художественной информации, чувствовать и наслаждаться красотой произведений искусства, способствующее выработке и закреплению субъективных предпочтений и пристрастий, необходимых для ориентации в разносторонних явлениях, фактах и продуктах художественной культуры. Развитие художественного вкуса студента-музыканта – непрекращающийся процесс, положительный результат которого зависит от опыта общения с художественными ценностями, качества воспринимаемой художественной информации и практической деятельности преподавателя, которая должна быть направлена на:

- совершенствование художественных потребностей, предпочтений, интересов и мотивов общения студентов с продуктами художественной культуры (развитие потребностно-мотивационного компонента художественного вкуса);
- расширение художественного опыта, знаний в области искусства будущих учителей музыки, развитие ориентации в современной и предшествующих эпохах художественной культуры (совершенствование когнитивного компонента художественного вкуса);
- на выработку аргументированных художественных суждений студентов, умения обосновывать свою оценку, выражать свое чувственно-эмоциональное отношение к произведениям различных видов искусства в процессе их анализа (формирование оценочного компонента художественного вкуса).

На основе структуры художественного вкуса будущих учителей музыки нами были разработаны следующие критерии и показатели его сформированности. *Первый критерий* – наличие художественных интересов и предпочтений в области искусства, художественных потребностей и мотивов общения с художественными ценностями. Данный критерий характеризуется следующими показателями: стремлением студентов к присвоению ценностей художественной культуры, к расширению художественно-эстетического опыта; разносторонностью интересов в области искусства; избирательностью будущих учителей музыки в восприятии произведений разных видов искусства; наличием у студентов любимых произведений разных стилей, жанров и направлений, желание их исполнять.

Второй критерий сформированности художественного вкуса будущих педагогов-музыкантов – наличие художественных знаний – характеризуется такими показателями, как стремление к художественному познанию; объем и качество знаний о средствах художественной выразительности, их смысловых возможностях; владение интегрированной художественной информацией (ориентация, как в современной, так и предшествующих эпохах художественной культуры): объем и качество знаний о произведениях разных видов искусства, об их авторах, ведущих артистах, исполнителях прошлого и современности и т.д.

Третий критерий – проявление художественной оценки, художественных суждений. Данный критерий характеризуется следующими показателями: наличием собственных взглядов, отношений к воспринятой художественной информации (выражение чувственно-эмоционального отношения к произведениям различных видов искусства), оценки художественной ценности произведений искусства в процессе анализа, способности обосновывать свои оценки, наличием аргументированных художественных суждений и т.д.

Опираясь на анализ философской, психологической и педагогической литературы, учитывая структурные компоненты художественного вкуса студентов музыкальных специальностей и разработанные на их основе критерии и показатели, были выделены низкий, средний и высокий уровни сформированности художественного вкуса студентов музыкальных специальностей. Данные уровни характеризуются следующими показателями. *Низкий уровень* присущ студентам, у которых отсутствует стремление к художественно-эстетическому образованию и развитию: нет потребности в познании, общении с ценностями художественной культуры, в расширении художественно-эстетического опыта, в овладении интегрированными знаниями в области искусства. У таких студентов слабо выраженная избирательность в восприятии произведений различных видов искусства и жанров, нет любимых произведений, отсутствует желание участвовать в концертной деятельности, разных видах творчества.

Студентов музыкальных специальностей с низким уровнем художественного вкуса отмечают поверхностные знания в области искусства, поверхностные представления (или их отсутствие) о средствах художественной выразительности. Для таких будущих учителей музыки характерно непонимание закономерностей художественной организации, специфики и смысловых возможностей средств художественной выразительности произведений искусства, отсутствие знаний о теоретических основах интерпретации образов музыкальных произведений.

Низкий уровень также присущ студентам, у которых отсутствуют собственные взгляды, художественные оценки и суждения в процессе анализа произведений искусства и музыкально-исполнительской деятельности, собственные художественные критерии. Субъективная художественная оценка произведения у таких студентов не соответствует его объективной художественно-эстетической ценности. Для студентов с низким уровнем развития художественного вкуса не свойственна эмоциональная реакция в результате эстетического воздействия: они равнодушны к различным жанрам, стилям произведений искусства и т.д., не могут выразить чувственно-эмоциональное отношение к художественным текстам.

Средний уровень художественного вкуса присущ студентам музыкальных специальностей, у которых нет четко выраженного стремления к познанию, изучению разнообразных фактов, явлений и продуктов художественной культуры, художественных ценностей (стремление носит скорее эпизодический, случайный характер), к расширению художественного опыта, у которых недостаточно высокая степень избирательности в восприятии произведений разных видов искусства и их жанров. У таких студентов есть любимые произведения, однако потребность в концертной деятельности, желание участвовать в различных видах творчества развиты лишь частично.

Для будущих учителей музыки со средним уровнем развития художественного вкуса характерны неглубокие знания интегрированного характера в области искусства, неглубокие знания о теоретических основах интерпретации образов музыкальных произведений, частичное понимание специфики и смысловых возможностей средств художественной выразительности произведений искусства. Такие студенты не могут привести примеры с точным указанием названия произведения и его автора, перечислить имена знаменитых исполнителей, артистов либо современности, отнести их к определенному историческому периоду.

Их оценка произведений искусства и художественные взгляды недостаточно самостоятельны, так как нет четких собственных эстетических критериев. Студенты со средним уровнем художественного вкуса обладают не очень высокой степенью обоснованияя художественных суждений, их анализа, их высказываниям не свойственен аналитический подход, а художественная оценка лишь частично соответствует объективной художественно-эстетической ценности произведения. Студент со средним уровнем развития художественного вкуса не способен в полной мере соотнести свои переживания с воспринятой художественной информацией, выразить свое отношение к различным жанрам, стилям, направлениям и т.д.

Для студентов музыкальных специальностей с *высоким уровнем* развития художественного вкуса свойственна устойчивая потребность в познании, общении с ценностями художественной культуры, в расширении художественно-эстетического опыта, в овладении новыми интегрированными знаниями в области искусства; характерны осознанная избирательность в восприятии произведений разных видов искусства, жанров и проявление их активности в творческой деятельности: желание исполнять любимые произведения, участвовать в концертной деятельности.

Высокий уровень художественного вкуса характеризуется наличием у будущих учителей музыки глубоких знаний интегрированного характера в области искусства, глубоким пониманием ими теоретических основ интерпретации образов произведений в процессе музыкально-исполнительской деятельности, закономерностей художественной организации, смысловых возможностей средств художественной выразительности «текста культуры». Такие студенты могут привести достаточно большое количество примеров с точным указанием названия произведения и его автора, перечислить имена знаменитых исполнителей, артистов, соотнести их с определенной эпохой.

Будущие учителя музыки с высоким уровнем развития художественного вкуса обладают устойчивыми взглядами, убеждениями, аргументированными художественными суждениями. Для них характерен аналитический подход, художественная оценка произведения соответствует его объективной художественно-эстетической ценности. Таким студентам свойственна высокая степень теоретической подготовки и обоснованности художественных суждений в процессе анализа «текста культуры». Студент-музыкант с высоким уровнем развития художественного вкуса легко соотносит свои переживания с воспринятой художественной информацией, выражает свое отношение к различным жанрам, стилям, направлениям и т.д.

Таким образом, разработанные нами критерии и показатели, а так же уровни сформированности художественного вкуса позволят преподавателям получить представления об их исходном уровне у своих студентов и выявить наиболее эффективные пути и методы, направленные на их повышение у будущих учителей музыки.

СТРУКТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОТКРЫТОЙ КОНСАЛТИНГОВОЙ СЛУЖБЫ КАК ВИДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕРВИСА ДЛЯ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Торхова, Ю.Н. Егорова, Т.И. Краснова, Е.И. Луговцова

В рамках традиционной организации образовательного процесса задача поддержки академического и профессионального развития преподавателей и студентов является периферийной для системы вузовского образования. В данной ситуации формируется запрос на развитие инновационного образовательного сервиса, одним из видов которого является образовательный консалтинг, позволяющий динамично реагировать на возникающие образовательные запросы и разрабатывать решения для нестандартных профессиональных и учебных ситуаций. Образовательный консалтинг способствует повышению эффективности образовательного процесса за счет внутренних ресурсов самой образовательной организации. Формой организации образовательного консалтинга субъектов педагогического образования может выступать открытая консалтинговая служба (далее – ОКС) педагогического университета.

ОКС ориентирована на определенную целевую аудиторию и предназначена для всех субъектов педагогического образования (студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей университета). Консалтинговая служба работает в сотрудничестве с академическими структурами, факультетами, кафедрами. Консалтинговые услуги осуществляются как в форме разовых консультаций, так и в форме консалтинговых проектов.

Структурно-деятельностная модель ОКС может быть представлена в виде следующих блоков: виды заказа, целевой блок, нормативный, организационный, содержательный, оценочный и ресурсный блоки (схема).

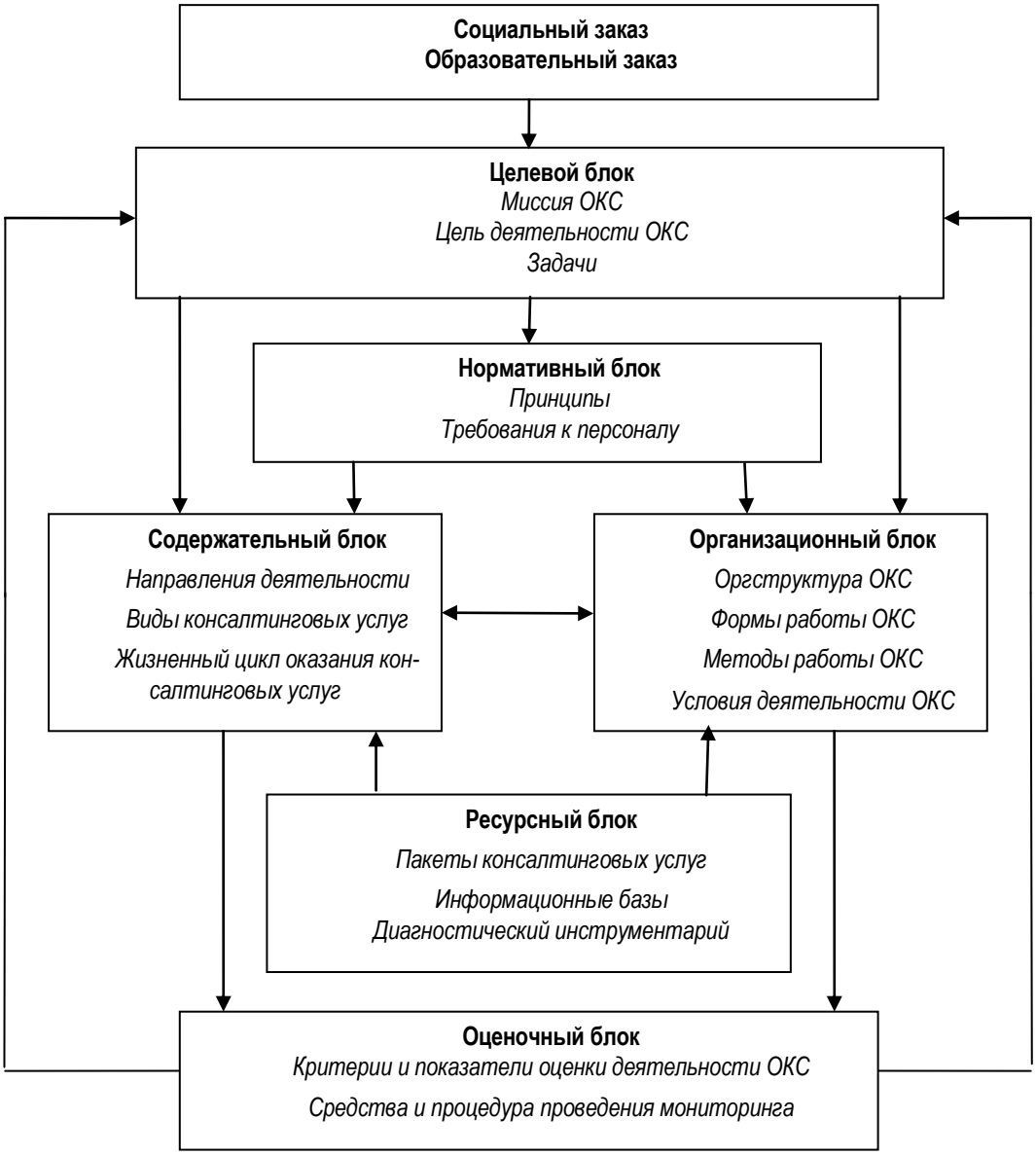


Схема – Структурно-деятельностная модель ОКС

Миссия открытой образовательной консалтинговой службы педагогического университета состоит в защите эффективных практик преподавания и учения в системе педагогического образования; создании информационной среды для учебной деятельности студентов; поддержке университетских образовательных сообществ, основной ценностью которых является качество и инновации в преподавании.

Главной целью консалтинговой службы является оказание психолого-педагогической поддержки субъектам педагогического образования (преподавателям университета, аспирантам, магистрантам и студентам как будущим педагогам) в решении задач профессионального становления; оперативная помощь в поиске решений актуальных профессиональных проблем, а также в конструировании принципиально новых и нестандартных решений возникающих затруднений.

Основными принципами деятельности открытой консалтинговой службы, которые обуславливают ее конкурентные преимущества, являются:

- Приоритет образовательного запроса субъекта.
- Вариативная множественность путей удовлетворения запроса.
- Полнота оказания услуги. Предложение пакета консультационных услуг, полностью обеспечивающих запрос.
- Непрерывность процесса поддержки развития компетентностей преподавателей, студентов, магистрантов, аспирантов.
- Соответствие статуса и функций консультанта нормативным требованиям. Образовательная услуга оказывается независимыми и профессионально подготовленными специалистами (академическим консультантом или их группой), имеющими для этого соответствующие полномочия.

- Эффективность консультативной услуги. Основным критерием эффективности консультативной услуги является обратная связь от клиента.

Ключевыми направлениями деятельности открытой консалтинговой службы педагогического университета являются:

- *Консультативное.* Данное направление предполагает консультирование преподавателей, студентов, магистрантов и аспирантов по проблемам преподавания, учения, оценивания, разработке программ карьерного роста, а также по индивидуальным запросам.
- *Обучающее.* Данное направление предполагает проведение обучающих курсов, семинаров, тренингов, направленных на развитие профессионально значимых педагогических компетентностей профессорско-преподавательского состава (начинающих и опытных преподавателей), а также академических и исследовательских компетентностей студентов, магистрантов, аспирантов.
- *Информационное.* Данное направление предусматривает предоставление клиентам (субъектам педагогического образования) актуальных и достоверных сведений, необходимых для эффективной организации учебной, исследовательской и педагогической деятельностей. Направление представлено двумя видами сопровождения: информационно-методическим, предполагающим разработку консультантами службы пакетов консалтинговых услуг; и информационно-ресурсным, предполагающим поиск, отбор и оформление существующей информации в информационные базы.
- *Исследовательское*. Данное направление предполагает мониторинг образовательных запросов всех субъектов педагогического образования, а также создание новых информационно-образовательных услуг.

В рамках указанных направлений открытая консалтинговая служба предоставляет различные виды образовательных услуг всем субъектам педагогического образования (студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям).

Жизненный цикл оказания консалтинговых услуг включает в себя следующие этапы: диагностика сути возникшей проблемы; определение клиентом собственных интересов, целей; анализ препятствий, мешающих клиенту самостоятельно достичь желаемых результатов в профессиональной деятельности и общении; информирование о возможных способах решения проблемы; самоопределение клиента в способах решения проблемы; помощь в принятии решения и выработке плана решения проблемы; помощь при реализации плана решений.

Структура ОКС представляет собой *функциональную организацию с межфункциональными группами*, то есть включает в себя несколько независимых структурных подразделений, каждое из которых выполняет определенные функции, и специализированные обслуживающие подразделения – межфункциональные группы – обеспечивающие перекрестные связи и координацию работы между основными структурными подразделениями.

В деятельности ОКС применяются разнообразные *организационные формы,* которые можно классифицировать по различным основаниям: по продолжительности (разовые, краткосрочные, долгосрочные); по полноте оказания услуг (полноформатные, сокращенные версии); по субъекту запроса (для сотрудников БГПУ, для внешних заказчиков); по месту проведения (на базе БГПУ или на базе заказчиков); по источнику запроса (по запросу заказчика, предлагаемые службой); по структурам взаимодействия (индивидуальные, парные, групповые); по степени активности участников (традиционные, активные, интерактивные); по виду участия и др.

Конкретными формами предоставления консалтинговых услуг ОКС являются: курсы (целевые, тематические; проблемные; авторские); образовательный семинар (проблемный, корпоративный, ланч-семинар); мастерская (ворк-шоп); консультация (диагностическая, экспертная, инструктивно-методическая, информационная, корректирующая); неформальные встречи по обсуждению проблем преподавания и учения (педагогический клуб); привлечение ведущих специалистов (мастер-класс, пресс-конференция); презентации; форум.

В рамках каждой из организационных форм предполагается отбор адекватных и действенных методов**,** обеспечивающих наиболее эффективное оказание консалтинговых услуг.

Условиями деятельности ОКС являются: а) наличие высококвалифицированных компетентных сотрудников-консультантов; б) наличие клиентов, являющихся потребителями консультационных услуг; в) организационно-финансовая поддержка деятельности ОКС ректоратом университета; г) открытость консалтинговой службы (восприимчивость ОКС к социальному заказу, потребностям клиента; готовность к изменению, развитию, наращиванию потенциала; возможность обращения в службу всех субъектов педагогического образования; привлечение для решения проблемы ведущих специалистов из РБ и из-за рубежа).

Оценка эффективности оказания образовательных услуг предполагает анализ и оценку степени соответствия полученных результатов намеченным задачам, оценку эффективности модели ОКС. Оценочная деятельность в рамках ОКС строится на критериальной модели оценки; критериях отбора средств обратной связи для разных субъектов педагогического образования; оценке динамики количества и содержания запросов на образовательные услуги; описании процедуры и программ супервизии и взаимооценки консультантов; инструментах и описании процедуры внешней экспертизы деятельности ОКС.

В целом деятельность консалтинговой службы вуза способствует не только повышению качества образовательной деятельности, поскольку сосредоточивает в себе самые современные идеи в области теории и практики педагогического образования и удовлетворяет образовательные запросы основных субъектов образовательной деятельности (студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и руководителей), но и работает на повышение престижа вуза на рынке образовательных услуг.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

И.В. Шеститко, Е.С. Шилова, И.А. Турченко

В соответствии с Постановлением Министерства образования Республики Беларусь «О введении десятибалльной системы оценки результатов учебных достижений студентов в вузе» все высшие учебные заведения Республики Беларусь перешли на эту систему оценивания знаний, умений и навыков.

В контексте идей личностно ориентированной парадигмы образования оценивание в учебно-педагогическом процессе приобретает сегодня новые формы и содержание. Проблемы оценивания педагогом результатов учебной деятельности учащихся и самооценивания в последние годы выделились в самостоятельное научное направление.

Оценивание результатов обучения студентов – это объективное и точное определение уровня владения педагогической терминологией по изучаемой дисциплине, знаниями и умениями их использовать в стандартных и нестандартных ситуациях. Объективная оценка уровня овладения педагогическими знаниями и умениями студентов существенно влияет на эффективность учебного процесса. Для определения уровня сформированности знаний, умений и навыков обычно используются предварительный, текущий, тематический, периодический и итоговый контроль.

Предварительный контроль направлен на выявление имеющихся знаний по теме, которую предстоит изучить. Текущий контроль знаний по педагогике направлен на выявление степени продвижения студентов в овладении программным материалом в процессе изучения темы. Тематический, периодический и итоговый — выполняет в основном контролирующие функции.

Особое значение для повышения эффективности обучения студентов, на наш взгляд, имеет система организации контроля и оценивания учебных достижений студентов. Большее внимание преподаватель должен уделять предварительному и текущему контролю и оцениванию, прибегая при этом не только к традиционным технологиям и подходам, но и к инновационным, адаптируя их к конкретному предмету и коллективу.

В последние 10-15 лет в отечественной и зарубежной педагогике идет процесс радикального переосмысления традиционной системы оценки учебных достижений учащихся и студентов. Различают:

1) оценку, основанием которой выступают конечные результаты обучения,
2) оценку, базирующуюся на стандартах обучения,
3) оценку, построенную на концепции компетентности,
4) оценку, отражающую уровень исполнительского мастерства.

Но искусственное разделение данных подходов и разрозненное их рассмотрение характеризуются теми же недостатками, что и традиционная система: дискретность процесса оценивания, фрагментарность и частичность оцениваемых качеств, понимание оценивания как субъект-объектного взаимодействия, искусственность условий, в которых оно осуществляется, и т.д.

Как показывает наш опыт, необходимым является включение системы оценивания в субъект-субъектные отношения, обеспечение непрерывности процесса оценки и самооценки посредством интеграции качественной и количественной ее составляющих, перевод внешней субъективной оценки во внутреннюю объективную самооценку, формирование способности обучаемого к постоянной самооценке в процессе его непрерывного самообразования. Важным, на наш взгляд, является изменение сущности оценивания по следующим позициям: дискретность → непрерывность; фрагментарность →системность; единичность → множественность; количество →качество; жесткость →гибкость; искусственность → естественность; оценка → самооценка.

Этому процессу способствует организация учебного процесса с использованием современных технологий обучения студентов, что ведет и к изменению системы оценивания их знаний, умений и навыков. Активное применение находят технологии, позволяющие студентам стать субъектом процесса обучения и плодотворно развивать самостоятельность и коммуникативные умения: технология коллективного взаимообучения или коллективный способ обучения А.Г. Ривина, В.К. Дьяченко и технология проектного обучения. Каждая из этих технологий предусматривает этап оценки и самооценки студентами своей деятельности.

Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение студентов осуществляется путем их общения друг с другом в динамичных парах, когда каждый учит каждого. Кроме того, опыт использования данной технологии в обучении студентов показал, что технологию коллективного взаимообучения можно применять и на этапе контроля над усвоением знаний, умений и навыков.

При подготовке к семинарскому занятию преподаватель предлагает студентам для работы несколько изученных тем (целесообразнее 4) либо несколько разделов одной темы, по которым будет осуществляться контроль. Студенты готовятся по всем темам.

Проведение семинарского занятия предусматривает следующие этапы:

1. Создание групп (количество человек в группе зависит от количества предложенных тем).

2. Выбор темы. Каждой группе преподаватель раздает «Маршрутный лист», в котором предлагает записать сваю фамилию и имя под любым номером. Номер, выбранный студентом, соответствует одной из тем, предложенной преподавателем (таблица 1).

3. Групповая работа. Образуются новые группы (по числу тем). Преподаватель называет тему каждой группе. Перед студентами ставятся следующие задачи:

- ✓ обсудить тему и выделить несколько ключевых вопросов (количество вопросов зависит от количества человек в первоначальных группах);
- ✓ подготовить вариант идеального ответа на каждый из вопросов.

В течение определенного времени в группах ведется работа по решению поставленных задач.

4. Работа в микрогруппах. Учащиеся объединяются в первоначальные микрогруппы. Студент, работающий с темой № 1, опрашивает по подготовленным вопросам остальных членов группы, фиксируя результат в маршрутном листе. И так работает каждый участник группы. В завершение работы заполняется графа «Самооценка».

5. Групповая работа. В течение определенного времени студенты обсуждают полученные ответы на подготовленные ими вопросы. Отмечают вопросы, ответы на которые вызвали сложность, выявляют причину и пути преодоления.

6. Мини-конференция. В ходе мини-конференции заслушиваются выступления студентов по вопросам, ответы на которые вызвали сложность, указывается выявленная причина и пути ее преодоления. После окончания выступления каждая группа готовит и задает выступающей группе по одному вопросу. Далее выступают представители других групп.

7. Подведение итогов. К подведению итогов студенты приходят с заполненными маршрутными листами, в которых отражено их владение темами, вынесенными на контроль, активность участия в работе группы, самооценка их деятельности и общий результат, который выводится как среднеарифметическое из суммы баллов.

Таблица 1 – Маршрутный лист

№ темы	Фамилия, имя	Темы				Самооценка	Участие в работе группы	Общая оценка
		1	2	3	4			
1	Смирнова И.		9	8	9	8	9	8,6
2	Иванов С.	6		7	7	7	7	6,8
3	Долгий Ю.	8	4		7	7	0	5,2
4	Сидорова К.	5	7	6		7	5	6

Использование элементов технологии взаимообучения в учебном процессе в высших учебных заведениях на этапе контроля и оценивания учебных достижений, имеет определенные преимущества, а именно:

- позволяет студентам ставить перед собой цель, планировать ее достижение, контролировать и оценивать результаты деятельности своих товарищей и себя;
- обеспечивает высокое качество знаний (многократное повторение изученного материала, работа в группе);
- максимально развивает индивидуальные способности каждого: коммуникативные (вопрос, ответ, выступление, умение разъяснять, оценивать), познавательные;
- организовывает учебный процесс на основе принципов гуманизации, демократизации и самоуправления;
- позволяет учащимся осваивать новые для них роли.

Сущность *технологии проектного обучения* состоит в том, что студенты (индивидуально или по группам) в процессе работы над образовательным проектом за определенное время выполняют познавательную, исследовательскую работу на заданную тему, постигают реальные процессы, факты, явления.

Технология проектного обучения в учебном заведении включает следующие этапы деятельности преподавателя и студента:

1) определение темы образовательного проекта;
2) создание творческих групп;
3) выбор творческими группами тем минипроектов;
4) определение каждой творческой группой видов деятельности и составление плана реализации минипроекта;
5) реализация плана каждой творческой группой своего минипроекта;
6) презентация каждой группой результатов творческой деятельности по реализации минипроекта;
7) подведение итогов проектной деятельности.

Для самооценки и оценки результатов деятельности студентов над проектом рекомендуется использовать рейтинговую систему оценивания. Для этого в начале работы над проектом на каждого студента готовится таблица «Показатели оценки эффективности деятельности студентов», которая заполняется каждым студентом и сокурсниками по ходу выполнения проекта (таблица 2).

Эффективность результатов проектной деятельности каждого студента определяется нахождением суммы баллов среднего арифметического по каждой из 8-ми колонок: интеллектуальная активность, творчество, практическая деятельность, умение работать в коллективе, достигнутый результат, качество оформления работы, участие в представлении работы, участие в ответах на вопросы. Затем все результаты складываются и делятся на 16.

Таблица 2 – Показатели оценки эффективности деятельности студента (по десятибалльной системе)

_____СМИРНОВА О.А._____

(Фамилия, имя, отчество студента)

Самооценка	Процесс проектирования	ты	и	де	об	ор	мл	Защита

и оценка участников минипроекта	Интеллектуальная активность	Творчество	Практическая деятельность	Умение работать в коллективе			Участие в представлении работы	Участие в ответах на вопросы	Оценка результатов
Самооценка	7	5	9	10	8	7	7	0	53
Оценка участников минипроекта	6	4	8	10	6	7	6	0	47
Итого:	13	9	17	20	14	14	13	0	100

Так, например, балльная оценка эффективности результатов проектной деятельности О.А. Смирновой составляет 6,25 балла.

Эффективность результатов проектной деятельности каждой творческой группы можно определить следующим образом: суммируются все балльные оценки каждого студента и делятся на количество студентов.

Таким образом, оценивание будет эффективным:

- если будет принципиально изменена его сущность: необходимо отойти от того типа оценивания, при котором оно является привилегией преподавателя и касается лишь результата учебной деятельности;
- при сочетании оценки преподавателя и самоконтроля знаний со стороны студентов а также при объективном отношении преподавателя к самостоятельно найденным студентами способам познания и ошибкам.

Список использованных источников

1. Использование технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе: метод. рек./ сост. А.И. Андарало, Е.С. Шилова. – Минск: БГПУ,2003.

2. Шилова, Е.С. Реализация рефлексивного подхода в технологии проектного обучения// материалы Междунар. науч. конф. «Современные инновационные процессы в начальной школе» / Е.С. Шилова, И.В. Шеститко. – Минск, БГПУ, 2007.

РАЗВИТИЕ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА ФАКУЛЬТЕТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ИПК и ПК БГПУ СО ШКОЛАМИ И ГИМНАЗИЯМИ

Е.С. Шилова, А.И. Андарало, И.В. Шеститко, Т.А. Шингирей

В современных условиях модернизации образования успех изменений зависит от инновационного потенциала и компетентности учителей в процессе внедрения инновационных идей, технологий, активных и интерактивных методов обучения.

Одной из форм сотрудничества факультета повышения квалификации специалистов образования ИПК и ПК БГПУ со школами и гимназиями является проведение целевых курсов повышения квалификации педагогов. В связи с этим большое значение имеет повышение квалификации учителей одной школы (гимназии), позволяющее в процессе обучения на целевых курсах выявлять и преодолевать их профессиональные затруднения, совместно осваивать инновационные технологии, активные и интерактивные методы обучения, которые являются актуальными для коллектива и образовательной среды конкретного учреждения.

Нами были изучены и выявлены типичные затруднения учителей школ и гимназий:

- ✓ отсутствие навыков владения технологиями личностно ориентированного обучения, активного обучения;
- ✓ неумение организовывать рефлексивную деятельность учащихся, обучать их методам и приемам самоконтроля и взаимоконтроля;
- ✓ отсутствие системных знаний в области воспитательных технологий;
- ✓ владение классными руководителями малым количеством способов и методов установления контакта с учениками, коллегами, родителями.

С учетом выявленных типичных затруднений учителей и запросов учреждений образования была разработана тематика целевых курсов повышения квалификации: «Современные технологии в обучении учащихся»; «Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении учащихся»; «Здоровьесберегающие технологии в современной школе»; «Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся»; «Организация деятельности классного руководителя в контексте личностно ориентированного подхода».

С учетом подготовленной тематики необходимо было разработать новое содержание целевых курсов повышения квалификации. С одной стороны, такое содержание должно отражать запрос общеобразовательных учреждений на развитие и профессиональный рост учителей по определенной проблеме, с другой – включать не только инновационную проблематику, но и инноваци-

онные технологии предъявления этого содержания, что позволило бы слушателям в процессе обучения на курсах освоить как новое содержание, так и убедиться в эффективности инновационных технологий, активных и интерактивных методов обучения, в реализации которых они принимали непосредственное участие.

Программа целевых курсов рассчитана на повышение квалификации независимо от возраста, стажа и специализации учителей. Она ориентирована на профессиональный рост каждого учителя и педагогических коллективов, которые стремятся к продвижению их образовательного учреждения на новый уровень эффективного решения профессиональных задач.

Одна из задач организации обучения учителей на целевых курсах заключалась в выявлении и определении аспектов обучения, приоритетных с точки зрения их практической значимости, среди которых выделены: *теоретический* (овладение личностно ориентированным подходом в обучении); *предметный* (освоение новых знаний в контексте гуманистической составляющей в преподаваемой области); *методический* (овладение активными и интерактивными методами обучения, педагогическими технологиями); *психолого-педагогический* (совершенствование знаний в области гуманистической психологии и педагогики); *личностный* (развитие личностных качеств и способностей реализации гуманистического педагогического процесса); *рефлексивный* (формирование способности к анализу существующего педагогического опыта и самоанализа); *коммуникативный* (умение устанавливать активное взаимодействие педагогического процесса с субъектами; обмен опытом реализации педагогического процесса с коллегами).

Анализ результатов опроса слушателей (всего 250 учителей) показал, что приоритетными и практически значимыми для них являются следующие аспекты: теоретический, психолого–педагогический, методический, рефлексивный и коммуникативный. Они определили основу организации педагогического процесса со слушателями. Опыт обучения слушателей с учетом вышеназванных аспектов позволил определить наиболее продуктивные формы обучения и эффективные технологии, позволяющие организовать их интерактивное взаимодействие в диалоговом и полилоговом режимах (диалог с коллегами, информацией, самим собой).

Продуктивной формой проведения занятий на целевых курсах повышения квалификации, как показывает наш опыт, является педагогическая студия. Работа учителей в «педагогической студии» – это не только приобретение новых знаний и умений, это преобразование индивидуальной системы педагогических взглядов учителя, а также «ломка» профессиональных стереотипов. Основной целью ее проведения является создание временного коллектива учителей, способных к взаимодействию в учебной деятельности. Одной из задач организации «Педагогической студии» является создание психологического климата, необходимого для работы: атмосферы взаимного доверия, расположения, раскрепощенности, дружелюбия и деликатности, без которых учителю будет трудно делиться своим мнением, рассуждать и вести дискуссию, обмениваться собственным педагогическим опытом. Особый акцент при проведении педагогических студий делается на развитие у каждого учителя позитивного отношения к себе. Чем больше позитивна «Я – концепция» учителя, тем большую гибкость проявляет он в общении с учащимися, коллегами, окружающими.

Технология создания коллектива может быть различной в зависимости от использования тех или иных методов, а также последовательности их применения. Целесообразно использовать следующие эффективные методы сознания временного коллектива, апробированные со слушателями базовых курсов повышения квалификации: «Сыщики», «Круг знакомств», «Имена – это важно», «Измерим друг друга», «Интервью», «Не урони шар», «Интервью», «Комплимент», «Заверши фразу» («Сегодня самым важным для меня было…») и т.п.

При создании временного коллектива следует учитывать психологические особенности поведения учителей в новой ситуации: нежелание сотрудничать, высказывать собственное мнение, плохое настроение, замкнутость, недоверие к окружающим. Поэтому при проведении «педагогической студии» преподаватели создают благоприятную атмосферу совместной деятельности слушателей и преподавателей, основанной на принципах педагогического взаимодействия, постоянной самооценочной деятельности. Целью такой организации учебного процесса является самореализация каждого из участников.

Педагогических опыт – это высокое мастерство учителя, такая практика его работы, которая дает высокие результаты, содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности. В связи с этим в практике организации курсов повышения квалификации важным и значимым является обмен педагогическим опытом среди слушателей. Для эффективной организации таких занятий при проведении «педагогической студии» создаются творческие группы, для которых определяются темы из числа выявленных образовательных запросов самих педагогов (минипроекты). Раскрытие и представление темы минипроекта определяется каждой творческой группой самостоятельно через обмен опытом собственной педагогической деятельности. Формами презентации результатов групповой творческой деятельности выступают: сообщение, написание статьи, выставка лучших работ, показ видеофильма, проведение фрагмента урока с использованием эффективных методов и приемов или с применением инновационных педагогических технологий. При защите минипроектов учитываются: оригинальность и качество представленного материала (композиция, полнота изложения, результаты, аргументированность); объем и глубина знаний по теме; культура речи; использование технических средств или мультимидийного сопровождения; ответы на вопросы, полнота, убедительность.

Проведение специальных занятий из опыта работы позволяет повышать эффективность процесса обучения на целевых курсах; создавать оптимальные условия для саморазвития, самореализации слушателей; максимально развивать индивидуальные способности каждого из них; организовывать тесное взаимодействие между участниками группы; создавать условия для осознания педагогами своих положительных качеств, безграничности своих возможностей, своей неповторимости и уникальности, строить процесс обучения с учетом их потребностей, интересов, склонностей, способностей и возможностей. При проведении занятий преподаватели кафедры частных методик факультета повышения квалификации специалистов образования ИПК и ПК БГПУ создают ситуации успеха для каждого слушателя, условия для рефлексии своего профессионального опыта и опыта своих коллег, позитивного оценивания результатов педагогического взаимодействия.

Для эффективного проведения целевых курсов по заявкам учреждений образования кафедрой частных методик разработан программно-методический комплекс «Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся» (авторы А.И. Андарало, Н.В. Быстрякова, В.В. Гракова, Е.А. Земцова, А.Ф. Климович, И.В. Шеститко, Е.С. Шилова, Т.А. Шингирей).

Список использованных источников

1. Андарало, А.И. Использование современных технологий в обучении взрослых // Профессиональное педагогическое образование студентов вуза физического профиля: проблемы и перспективы (научно-педагогическая школа М.Е. Кобринского: материалы междунар. науч.-практ. конф. / А.И. Андарало, И.В. Шеститко, Е.С. Шилова. – Минск, БГУФК, 2008.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С.В. Яковенко

Факультет доуниверситетской подготовки БГПУ обеспечивает преемственность в обучении между общеобразовательными и высшими учебными заведениями. Одной из главных задач факультета является обеспечение качественной подготовки юношей и девушек для поступления в БГПУ и другие высшие учебные заведения страны. Кроме того, деятельность факультета направлена на социальную поддержку выпускников сельских школ, на управление адаптацией учащихся к обучению в высшем учебном заведении, на профессиональную ориентацию выпускников общеобразовательных учреждений.

В структуру факультета входят: подготовительное отделение для белорусских граждан; подготовительное отделение для иностранных граждан; центр дистанционного обучения и профориентации, педагогические классы.

Одним из основных направлений работы факультета является профориентационная работа по подбору контингента абитуриентов и подготовка их к поступлению в университет.

Профориентационная работа осуществляется на основе научно обоснованной системы форм, методов и средств воздействия, ставящей в качестве специальной задачи изучение индивидуальных различий в способностях абитуриентов, их профессиональный отбор на специальности университета и своевременное привлечение обучающихся к получению высшего образования.

В настоящее время на факультете сложилась определенная система профессиональной ориентации, охватывающая довузовский этап подготовки. На приведенной ниже схеме отражены формы сотрудничества факультета с общеобразовательными учебными заведениями.

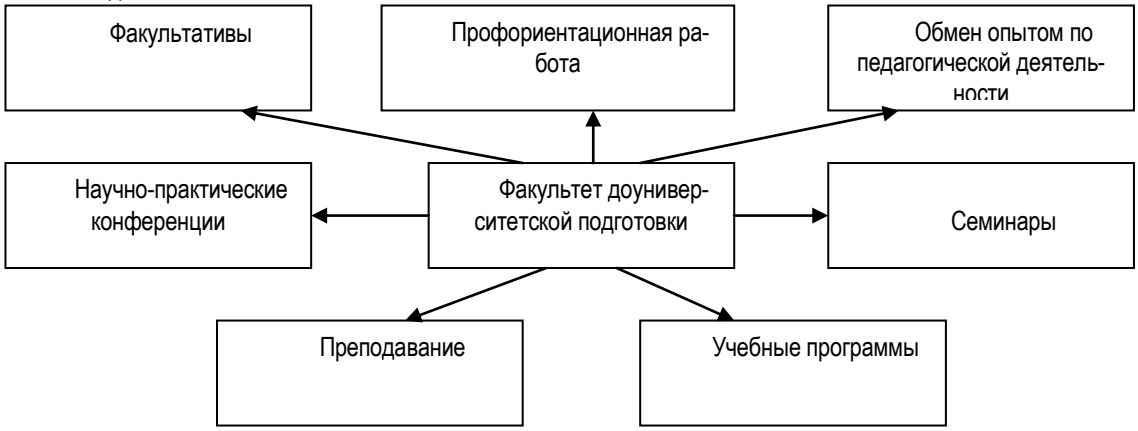


Схема – Формы сотрудничества с общеобразовательными учебными заведениями

Структурными элементами такой системы являются:

- установление и укрепление постоянных контактов с общеобразовательными учреждениями, средними профессиональными учебными заведениями;
- отбор и подготовка наиболее одаренных выпускников к обучению в БГПУ;
- пропаганда уровня образовательной деятельности университета;
- профессиональная и социальная адаптация выпускников общеобразовательных учреждений;
- изучение и прогнозирование перспектив формирования студенческого контингента университета.

Наиболее эффективными являются долговременные формы профориентационной работы, сочетающие с доуниверситетской подготовкой абитуриентов. Эти формы осуществляются в рамках договоров о сотрудничестве с рядом средних общеобразовательных учебных заведений республики (г.Минской, Минской, Брестской и Гродненской областей).

Первый этап профориентационной работы на ФДП начинается в мае-июне текущего года, когда администрации средних общеобразовательных учреждений, в которых существуют педагогические классы, получают информацию о характере учебного про-

цесса на факультете и перечень предлагаемых университетом специальностей. Так, в июне 2008 года были проведены вступительные экзамены в педагогические классы интегрированного обучения, целью которых было определение склонностей и способностей претендентов к педагогической деятельности. Из 280 учащихся успешно прошли испытания 265 человек.

На втором этапе профориентационной работы в соответствии с учебным планом проводятся психолого-педагогические консультации для учащихся, которые в большинстве своем не имеют адекватного представления о характере учебы по выбранному ими направлению. Если конкретный учащийся ошибался в выборе направления (будущей специальности) обучения, то ему оказывалась квалифицированная помощь преподавателями кафедры методики преподавания интегрированных школьных курсов при смене направления. Во время осенней учебной (установочной) сессии учащиеся имеют возможность проверить свои знания и приобрести уверенность в правильности выбора своего направления будущей профессиональной деятельности. Возможность смены направления обучения у учащихся остается до 11 класса.

Анализ теоретических аспектов проблем доуниверситетской подготовки на современном этапе развития общества, который проводился на учебно-методическом семинаре учителей, работающих в педагогических классах, свидетельствует о необходимости формирования у молодежи универсальных социальных компетентностей за счет выработки конкретных навыков и умений, что позволит в дальнейшем каждому учащемуся интегрироваться в общественную жизнь и стать высококлассным специалистом.

В разработанных сотрудниками кафедры методики преподавания интегрированных школьных курсов учебных планах педагогическое сопровождение сориентировано на самоопределение учащихся при выборе определенного направления учебной деятельности. Физико-математическое, природоведческое, историко-гуманитарное, художественно-эстетическое, филологическое и психолого-педагогическое направления охватывают 39 специальностей, на которые сориентированы учащиеся классов интегрированного обучения.

Корпоративное сотрудничество БГПУ и средних общеобразовательных учреждений дает положительные результаты в решении проблемы адаптации старшеклассников к педагогической деятельности в классах интегрированного обучения. При этом многие школы, где функционируют педагогические классы интегрированного обучения, сотрудничают с БАТУ и БНТУ что создает определенную конкуренцию в проведении профориентационной работы. Однако именно такие условия позволили учащимся оценить себя и определить свои склонности к будущей профессии. Учащиеся прекрасно понимают, что для педагогической и воспитательной деятельности необходимо иметь определенные личностные качества и талант. Так например, в ноябре 2008 г. был организован выездной учебно-методический семинар в гимназию № 2 г. Узда. В процессе анкетирования (116 учащихся) исследовались вопросы выбора старшеклассниками направлений учебной деятельности, их представления о характере предлагаемых образовательных услуг ведущими университетами Республики Беларусь, в том числе дополнительных платных. Предпочтения старшеклассников по вопросу анкеты «В какой из перечисленных вузов Вы собираетесь поступать?» выглядят следующим образом:

БГУ	БГПУ	БГМУ	БНТУ	БГЭУ	БГАТУ	БГУК
18	31	6	12	20	4	4

Не могли определиться в выборе вуза 17 учащихся (15%). По вопросу «От чего зависит будущий профессинальный выбор выпускника общеобразовательного учреждения?» 51% анкетируемых в качестве определяющих факторов отметили социальную востребованность и престиж будущей профессии, 53% опрошенных считают, что выбор профессии зависит только от их личного желания.

Изучая образовательные запросы, факультет получает возможность диагностирования умений и навыков, уровня подготовленности каждого ученика, чтобы своевременно оказать ему необходимую помощь для дальнейшего самоопределения в конкретном направлении учебной деятельности в составе классов интегрированного обучения.

Важным звеном системы профориентационной работы и социальной поддержки сельской молодежи является подготовительное отделение. Об этом говорит то обстоятельство, что основной контингент слушателей отделения составляют юноши и девушки из районных центров, городских поселков и сельской местности – а это почти 70% от общего количества слушателей. Профориентационная работа среди данной категории слушателей факультета ведется по следующим направлениям:

- организация и проведение встреч с деканами и студентами факультетов;
- приглашение опытных преподавателей базовых кафедр для проведения практических занятий;
- организация встреч с выпускниками подготовительного отделения, ставших студентами БГПУ;
- организация ознакомительных экскурсий слушателей подготовительного отделения в музей БГПУ;
- участие в «Днях открытых дверей» БГПУ.

Для совершенствования профориентационной работы со слушателями подготовительного отделения считаем необходимым наладить взаимодействие с психологической службой БГПУ, организовывать изучение профильной ориентации слушателей.

СЕКЦИЯ 3. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.И. Андарало

Исследование педагогического процесса и его результатов – неотъемлемая часть профессиональной педагогической деятельности.

Эффективность инновационных процессов в образовании, как и в экономике, непосредственно зависит от владения специалистами исследовательской компетенцией. Под исследовательской компетенцией педагога понимается комплекс качеств, необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта исследовательской деятельности в сфере образования [6].

Подготовка специалистов, способных к исследовательской деятельности, является одним из условий обеспечения дальнейшего развития национальной системы образования и ее эффективного функционирования. Однако, как показывают результаты исследований разных авторов, педагоги испытывают существенные затруднения в решении стоящих перед ними исследовательских задач.

Наличие этих затруднений подтверждается и результатами проведенного в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – ИПК и ПК БГПУ) изучения исследовательской компетенции слушателей (по результатам самооценки). В исследовании приняли участие 110 слушателей, приступивших к обучению по специальностям переподготовки в 2009 г. Большинство из них указали конкретные умения исследовательской деятельности педагога, которыми они не владели. Среди этих умений чаще всего назывались следующие: проводить включенное педагогическое наблюдение – 33 слушателя (30,0 %), выдвигать гипотезы, прогнозировать развитие педагогического процесса – 29 слушателей (26,4 %).

Осознание слушателями своей недостаточной подготовленности к решению исследовательских задач является важнейшей предпосылкой мотивации их профессионального совершенствования в направлении овладения исследовательской компетенцией.

Цель формирования исследовательской компетенции у слушателей переподготовки педагогических кадров состоит в развитии исследовательского потенциала личности педагога – исследовательских способностей и исследовательского поведения, готовности к самостоятельному эффективному решению исследовательских задач профессиональной деятельности.

В соответствии с названной выше целью в процессе формирования исследовательской компетенции у слушателей переподготовки педагогических кадров решаются следующие задачи: формирование мотивов исследовательской деятельности; формирование методологических знаний; формирование опыта решения задач педагогического исследования; формирование опыта описания и оформления педагогического исследования; формирование опыта презентации результатов педагогического исследования.

Указанные задачи решаются в процессе выполнения слушателями исследовательских заданий, которые разрабатываются кафедрами в соответствии с учебными планами и программами.

Разработка исследовательских заданий и контроль за их выполнением непосредственно регулируются Инструкцией об аттестации слушателей учреждений (их подразделений), обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку кадров [5], а также внутренними документами, утвержденными Советом учреждения образования (подразделения учреждения образования), обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку кадров: «Положением об образовательном проекте», «Положением о курсовой работе» и др.

Общими для всех слушателей переподготовки педагогических кадров формами организации учебной работы, реализующей задачи формирования исследовательской компетенции, являются: аудиторные учебные занятия; самостоятельная работа слушателей в объеме, установленном учебным планом; предусмотренные учебным планом контрольные работы; курсовые работы; производственная практика.

Слушателями могут также выполняться: образовательные проекты; дипломные работы; задания в рамках экспериментальных или инновационных проектов, научными руководителями которых являются преподаватели кафедры; задания по темам научно-исследовательских работ кафедр.

Содержание исследовательских заданий, которые предлагаются слушателям в рамках указанных выше общих форм организации учебной работы (кроме заданий в рамках экспериментальных или инновационных проектов и заданий по темам научно-исследовательских работ кафедр), определяется учебно-методическими комплексами.

В систему аудиторных учебных занятий включаются специально разработанные учебно-исследовательские задания, выполнение которых готовит слушателя к решению типичных для педагогов каждой из специальностей исследовательских задач. Учебно-исследовательские задания выполняются как при подготовке к учебным занятиям, так и в процессе этих занятий.

В систему заданий для самостоятельной работы слушателей включаются задания творческого уровня, требующие применения исследовательских умений. Эти задания могут подбираться индивидуально с учетом заинтересованности слушателей в решении определенных проблем своей профессиональной деятельности.

Контрольные работы выполняются, как правило, слушателями, которые обучаются по заочной форме обучения. Ставится задача использования контрольных работ для формирования у слушателей умений самостоятельной, в том числе исследовательской работы. В контрольные работы включаются задания, предполагающие выполнение эмпирического исследования. Такие задания определяют повышенный (творческий) уровень сложности контрольной работы и выполняются по выбору слушателей.

К выполнению курсовых работ и исследовательских заданий по производственной практике слушатели должны быть подготовлены в рамках аудиторных занятий, заданий для самостоятельной внеаудиторной работы и контрольных работ.

Выполнение и защита слушателями образовательных проектов в рамках текущего учебного процесса может планироваться преподавателями с учетом возможностей конкретных учебных предметов. Тематика проектов отражается в учебно-методической документации.

Выполнение образовательных проектов и их защита могут быть организованы также в рамках подготовки и проведения Государственного экзамена по отдельным специальностям. В ИПК и ПК БГПУ такой опыт апробирован в учебном процессе со слушателями специальности «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, внешкольного воспитания и обучения».

Дипломные работы по педагогическим специальностям выполняют слушатели, которые имеют для этого необходимый задел (созданный, обычно, при выполнении курсовой работы), если иное не предусмотрено действующими учебными планами.

Слушателям, у которых выявлен высокий уровень владения исследовательскими умениями, может быть предложено участие в научно-исследовательской работе кафедр в рамках выполнения финансируемых тем НИР, разработки учебных и учебно-методических пособий, другой методической продукции.

Учреждение образования (его подразделение), обеспечивающее повышение квалификации и переподготовку кадров, организует подготовку и проведение научных (научно-методических, научно-практических) конференций и семинаров. В число участников могут включаться слушатели, имеющие результаты научной работы, соответствующие тематике конференции (семинара).

Руководство научно-исследовательской работой слушателей может быть организовано также в виде консультаций по вопросам подготовки полученных ими результатов исследования для опубликования в виде тезисов (материалов) конференций, научных статей. Такой опыт также накоплен в ИПК и ПК БГПУ, а его результаты получили свое отражение в сборнике статей преподавателей и слушателей [4].

Изучение организации и эффективности работы по формированию исследовательской компетенции у слушателей переподготовки педагогических кадров является составной частью мониторинговых мероприятий в учреждении образования (подразделении учреждения образования), обеспечивающем повышение квалификации и переподготовку кадров.

Рациональной организации работы по формированию исследовательской компетенции у слушателей переподготовки педагогических кадров содействует подготовка и издание справочной и методической литературы [1; 3].

Список использованных источников

1. В помощь слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров: справочник / О.Н. Важник [и др.] – Минск: БГПУ, 2009..

2. Концепция формирования исследовательских умений у слушателей переподготовки педагогических кадров / А.И. Андарало и др. – Минск: БГПУ, 2008.

3. Научно-исследовательская работа слушателей ИПК и ПК БГПУ по специальности 1-08.01.71 «Педагогическая деятельность специалистов»: пособие / Т.А. Шингирей, В.В. Гракова [и др.]; под общ. ред. Т.А. Шингирей, В.В. Граковой. – Минск: БГПУ, 2009.

4. Педагогический процесс как творческая деятельность: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: В.В. Чечет [и др]. – Минск: БГПУ, 2008.

5. Система повышения квалификации и переподготовки кадров: нормативно-правовое регулирование: сб. норматив. правовых актов / сост.: И.В. Титович [и др.]. – Минск: РИВШ, 2007.

6. Чугайнова, О.Г. Формирование исследовательской компетенции у будущих педагогов дошкольного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Чугайнова; Сургутский гос. пед. ун-т. – Сургут, 2008.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Л.М. Бабак, И.Н. Зась

Термин «компетенция» (от латинского competens –способный) был введен Д. Хармсом в социолингвистике [4]. Проблемы формирования и развития компетенций отражены в исследованиях отечественных и зарубежных методистов (Н.И. Гез, И.Л. Бим, Д. Браун, С. Савиньон) и «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком» Совета Европы [3]. Важной составляющей профессиональной компетентности языковой личности преподавателя иностранного языка является коммуникативная компетенция. Выпускник педагогического вуза должен свободно владеть речью, умением общаться на иностранном языке, взаимодействовать с носителями языка. Ядром коммуникативной компетенции выступает сформированная способность к владению иноязычной речью в ее устных (аудирование, говорение) и письменных (чтение и письмо) формах. В основе процесса обучения долж-

на лежать модель реального общения, поскольку владения грамматической и лексической системами недостаточно для эффективного использования языка в реальной коммуникации. В качестве основного приема обучения применяется имитация ситуаций из реальной жизни, способных вызвать у студентов максимальную мотивацию к говорению [2]. При создании благоприятной психологической атмосферы во время учебного процесса важное значение имеет учет мотивов изучения иностранного языка данной категории обучающихся. В основе – социальный опыт, который порождает соответствующее речевое поведение.

В иерархии компонентов коммуникативной компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, социальная) лингвистическая компетенция занимает ведущее место [8]. Под лингвистической компетенцией понимается овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами базового цикла обучения.

Социолингвистическая компетенция это умение планировать свое речевое поведение с учетом статуса партнера по общению, это овладение знаниями об особенностях социального и речевого поведения носителей языка и умение строить свое речевое поведение адекватно этим особенностям.

Развитие умений построить монолог (доклад), умение участвовать в дискуссии подразумевает дискурсивная компетенция.

Стратегическая компетенция означает развитие умений выходить из положения при дефиците языковых средств.

Выделив основные компоненты коммуникативной компетенции, важно обеспечить условия эффективного использования ее потенциала, опираясь на основные принципы коммуникативного подхода:

• речевая направленность процесса обучения: в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности;

• ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания;

• функциональность в отборе и организации материала: языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, который он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый материал;

• ситуативность в отборе материала и организации тренировки: языковой и речевой материал должен отбираться и отрабатываться в коммуникативных ситуациях, типичных для использования тех или иных языковых форм;

• использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (в межличностном взаимодействии);

• использование аутентичных материалов, к которым относятся аутентичные тексты и ситуации общения, а также различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка;

• личносто-ориентированное обучение, с учетом потребностей, индивидуальных когнитивных стилей и учебных стратегий обучаемых.

Язык используется в различных ситуациях в определенных сферах общения, число которых в жизни общества не ограничено. В рамках коммуникативного подхода для учебного процесса отбираются ситуации, наиболее типичные и имеющие для обучаемых практическую ценность.

В ряде трудов отечественных и зарубежных методистов (Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, С. Хилз) дается алгоритм формирования коммуникативной компетенции, состоящий из четырех этапов:

1) презентация материала;

2) языковая практика в рамках профессионально-значимой ситуации общения;

3)коммуникативная практика, направленная на активное использование изучаемых явлений в спонтанной речи;

4)обратная связь, позволяющая определить уровень сформированности умений. [2; 7]

Введение материала начинается с заданий, основанных на аудировании и понимании текста с последующей вербальной реакцией студентов, чтении и проверки понимания содержания.

Для языковой практики характерна ситуативная обусловленность, предполагающая имитацию диалогов-моделей в парах, изменение структуры, составление диалогов по аналогии с образцами.

Задания, входящие в коммуникативную практику, основаны на принципах проблемности, направлены на генерацию идей. К ним относятся: заполнение пробелов с множественным выбором, задания на импровизацию – воображаемые ситуации, ролевые игры, создание оригинальных историй на базе текста с последующим обсуждением в группе, игры с проблемно-ориентированными заданиями.

Обратная связь реализуется в различных приемах контроля: лингводидактическое тестирование с использованием клоуз-тестов, тестов множественного выбора.

Одним из эффективных средств развития у обучаемых социокультурной компетенции является погружение в атмосферу традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка, которое осуществляется через текстовой материал, предъявляющий фактологические данные из истории, географии, политической системы, экономики и культуры страны, язык которой является предметом изучения. Успешное обучение иноязычной речи зависит от правильного отбора учебных текстов и организации адекватной работы над текстовым материалом, которая способствовала бы препарированию текста и выделению его информационной части при передаче прочитанного. Отбирая тексты, преподаватели должны руководствоваться тем, что интерес к ним обусловлен прежде всего их научной ценностью, новизной информации. Поэтому учебные тексты должны обладать следующими характеристиками: быть оригинальными и информативными; охватывать важнейшие разделы данной специфики; быть ценными с познавательной точки зрения; быть актуальными; быть доступными по языку и содержанию; создавать необходимую мотивацию, вызывать интерес к их предметному содержанию; иметь преимущественно коммуникативную направленность.

Работая над профессионально-ориентированными текстами по иностранным языкам, студент овладевает необходимыми ему понятиями и терминами, с которыми ему придется встречаться всю жизнь в практической и научной деятельности. По мере углубления в предметы специальности студент осознаёт необходимость познакомиться с тем новым, что накоплено в изучаемой области народами зарубежных стран. Умения профессионально-деловой устной речи требуют разработки специальных упражнений, построенных с учётом полноты ситуативных и коммуникативных признаков и обучающих монологу и диалогу на основе моделей, типичных для каждого вида устного иноязычного общения.

Таким образом, коммуникативная компетенция как методическая категория по своей сути интегративна. Интегрирование в обучении иностранному языку проявляется в организации содержания различных видов речевой деятельности- говорения, чтения, письма, аудирования, перевода.

Список использованных источников

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня.- 2004. – №11.

2. Волкова, Л.В. Формирование коммуникативной компетенции преподавателя английского языка: автореф. дис…: / Л.В. Волкова. – Астана, 2009.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: 2004.

5. Карпова, Л.И.Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе: автореф. дис…: / Л.И. Карпова. – Пятигорск, 2005.

6. Касюк, А.Я. Социокультурный аспект и его учет в процессе обучения иностранным языкам / А.Я. Касюк //Инновации в образовании. – 2003. – №3.

7. Матухин, Д.Л. Обучение преподавателей нелингвистических специальностей устному иноязычному общению на основе культуро-творческой среды: автореф. дис…/ Д.Л. Матухин. – Ярославль, 2009.

8. Hutmacher, W. Key competencies for Europe. Strasburg, 1997/ Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1997.

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Н.Н. Баль

Современный этап развития специального образования в Республике Беларусь характеризуется качественными изменениями. Обновление системы специального образования неизбежно ставит вопрос о специалистах, способных обеспечить ее эффективное функционирование. Приоритетные направления в подготовке специалистов связаны с основными задачами, поставленными перед специальным образованием – реализацией интегративных процессов в воспитании и обучении детей с особенностями психофизического развития (ОПФР); развертыванием системы раннего выявления таких детей с целью оказания специальной помощи (абилитации, реабилитации, профилактики, коррекции) на ранних этапах развития.

В данных условиях возрастают требования к профессиональной подготовки учителей-логопедов – специалистов, работающих с лицами с нарушениями речи. Известно, что данная категория является самой многочисленной: в Республике Беларусь количество детей с нарушениями речи составляет около 80 % от числа детей с ОПФР. Тенденция к постоянному росту численности детей с речевыми расстройствами определяет необходимость совершенствования содержания и технологии подготовки учителей-логопедов. Учет запросов современной практики специального образования был положен в основу разработанного на факультете специального образования БГПУ нового образовательного стандарта по специальности «Логопедия».

В данном стандарте отражаются современные подходы к профессиональной подготовке специалиста с высшим педагогическим образованием, в том числе – компетентностный подход. В качестве основной цели подготовки специалиста в области логопедии определено формирование профессиональной компетентности, позволяющей решать задачи психолого-педагогической диагностики, коррекционного обучения, воспитания и перевоспитания лиц с нарушениями речи, а также предупреждения речевых расстройств. С учетом структуры деятельности учителя-логопеда определен состав профессиональных компетенций специалиста (диагностическая, учебная, воспитательная, коррекционно-развивающая, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительная, организационно-управленческая). Выпускник вуза, обучающийся по специальности «Логопедия», должен быть компетентен решать следующие профессиональные задачи:

- организации своевременного выявления речевых нарушений, проведения дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи, осуществления углубленного психолого-педагогического обследования лиц с нарушениями речи;
- проектирования и организации коррекционно-педагогического процесса с детьми с нарушениями речи в различных типах образовательных учреждений;
- планирования, организации и проведения логопедических занятий в различных типах учреждений образования, здравоохранения и социального обслуживания;

– консультирования лиц с нарушениями речи, родителей и педагогов детей с отклонениями в речевом развитии по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения;

– осуществления психолого-педагогической деятельности по профилактике отклонений в психофизическом развитии, речевых нарушений у детей и взрослых;

– осуществления просветительской деятельности, разработки методических материалов по вопросам коррекционно-педагогической работы с лицами с нарушениями речи;

– взаимодействия с другими специалистами, сопровождающими ребенка с нарушениями речи, организации и осуществления управленческой деятельности учебного заведения;

– использования элементов научно-исследовательской деятельности; организации и осуществления процесса профессионального самообразования.

При разработке стандарта сделан акцент на подготовку учителя-логопеда для работы в различных структурах (учреждениях образования, организациях здравоохранения и социального обслуживания) и с различными категориями лиц с особенностями психофизического развития, имеющими нарушения речи. В требованиях к обязательному минимуму содержания учебных дисциплин и компетенциям по дисциплинам усилена направленность профессиональной подготовки учителя-логопеда в аспекте владения методикой коррекционной работы с детьми раннего возраста с фактором риска в речевом развитии, с другими категориями детей (с аутизмом, трудностями в обучении, нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.).

Так, в перечень дисциплин специальности наряду с дисциплинами медико-биологического блока, специальной психологией, психолого-педагогической диагностикой, психолингвистикой, логопедией, логоритмикой и другими дисциплинами, традиционными для содержания профессиональной подготовки учителя-логопеда, включены курсы:

– «Интегрированное обучение и воспитание». Данный курс знакомит с образовательной интеграцией как философской и психолого-педагогической проблемой; организацией и структурой интегрированного обучения за рубежом и структурно-содержательной характеристикой интегрированного обучения в Республике Беларусь; технологией интегрированного обучения детей с ОПФР; организацией психолого-педагогического сопровождения и развивающей, адаптивной и безбарьерной образовательной среды в условиях интегрированного обучения.

– «Основы методики коррекционной работы». Содержание дисциплины составляют вопросы коррекционно-развивающей работы в системе образования детей с ОПФР, основные принципы ее организации; рассматриваются организация коррекционно-развивающей работы на диагностической основе и направления этой работы; методы, технологии и средства коррекционно-развивающей работы; основы коррекционной работы с различными категориями детей с ОПФР.

– «Ранняя коррекционная работа с детьми с фактором риска в речевом развитии». Дисциплина знакомит с понятием «фактор риска в речевом развитии, организацией и содержанием ранней коррекционно-педагогической помощи.

– «Дополнительная и альтернативная коммуникация». Дисциплина рассматривает вопросы особенностей коммуникации людей, у которых по разным причинам речь отсутствует, и людей, у которых устная речь недостаточно развита; виды, средства и системы поддерживающей и альтернативной коммуникации.

– «Современные информационные технологии в специальном образовании». Данный курс знакомит с возможностями применения текстового редактора в учебно-методической работе учителя-логопеда; прикладными программными средствами и возможностями их использования в практике специального образования; специальными компьютерными программами для лиц с ОПФР, в том числе – с нарушениями речи.

Обязательным компонентом системы профессиональной подготовки учителя-логопеда является производственная практика (согласно разрабатываемому образовательному стандарту – 18 учебных недель), направленная на овладение навыками и умениями самостоятельного ведения коррекционно-педагогической (логопедической) работы. Потребностями подготовки специалистов для работы в условиях реформируемой системы специального образования обусловлено включение в содержание профессиональной подготовки педагогической практики в качестве учителя-логопеда в различных учреждениях образования (13 учебных недель): в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; на пункте коррекционно-педагогической помощи общеобразовательных школ; в специальных дошкольных учреждениях (группах) для детей с нарушениями речи и специальных общеобразовательных школах (специальных классах, классах интегрированного обучения) для детей с тяжелыми нарушениями речи. Практика в различных учреждениях образования способствует овладению системой специальных умений и навыков в области методики коррекционной работы с детьми разного возраста с различными нарушениями речи, создает условия для развития способности у студентов-логопедов работать в команде специалистов, активно взаимодействовать с родителями, заинтересованными организациями, осуществлять методическую, информационно-просветительскую и научно-исследовательскую деятельность.

Подготовка студентов к работе с лицами с нарушениями речи предполагает и обязательную практику в учреждениях здравоохранения (5 учебных недель), которая направлена на овладение системой специальных педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять основные виды деятельности учителя-логопеда лечебно-профилактического учреждения: профилактическая, диагностическая, коррекционно-развивающая, восстановительная и консультативная помощь пациентам (детям, подросткам и взрослым) с нарушениями речи. Проведение практики в различных учреждениях образования и здравоохранения стимулирует формирование профессиональной мобильности – динамического качества личности, значимого для осуществления профессиональной деятельности учителя-логопеда, работающего с разными категориями детей и взрослых в учреждениях разного типа.

Реализация названных направлений изменения содержания профессиональной подготовки учителей-логопедов будет способствовать реализации задач реформирования специального образования в Республике Беларусь и даст возможность выпускникам вуза более уверенно конкурировать на рынке труда.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С.Е. Современные приоритеты в содержании профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Специальное образование: традиции и инновации: материалы междунар. науч.-практ. конф., 10–11 апр. 2008 г. / БГПУ. – Минск, 2008. – С. 71–74.

МЕСТО И РОЛЬ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Биченкова

Система непрерывного образования опирается на логику взаимосвязанных и последовательных этапов обучения, на целостное выстраивание различных ступеней непрерывного образования – от школьного к вузовскому [1].

В процессе формирования будущих специалистов на этапе «ученик – абитуриент – студент» немаловажное значение приобретает факультет доуниверситетской подготовки, который, наряду с другими формами подготовки, выполняет роль промежуточного звена между школой и вузом, так как берет на себя сложную задачу преодоления разрыва в уровне знаний учащихся среднего звена и требований высшей школы; создает условия для эффективного взаимодействия и преемственности школьного и вузовского образования; способствует адаптации к вузовской системе обучения [2].

На факультете доуниверситетской подготовки БГПУ сложилась стройная система помощи по подготовке молодежи для поступления в высшие учебные заведения. Она представлена дневной формой обучения, разнообразными подготовительными курсами, классами интегрированного обучения (последние охватывают учащихся старших классов средней школы). Содержание обучения, виды занятий и формы контроля на всех структурных подразделениях определяются мобильными планами и учебными программами, разработанными преподавателями кафедры методики преподавания интегрированных школьных курсов в соответствии с действующими программами учебных дисциплин, изучаемых в школе, и формами проведения вступительных экзаменов, утвержденных Министерством образования РБ.

На факультете обучаются слушатели, которые по разным причинам не имели возможности получить достаточный объем знаний для поступления в вуз. Контингент учащихся неоднороден – это ученики, занимавшиеся в школе весьма посредственно или же давно закончившие школу; выпускники сельских школ; выпускники средних специальных учебных учреждений, где школьным дисциплинам уделялось недостаточное внимание. Обучение таких учащихся представляет собой определенную проблему. И задача преподавателей факультета заключается в том, чтобы научить слушателей мыслить категориями той науки, основы которой они изучают, овладеть ее метаязыком; приобрести высокий уровень подготовки с целью применения полученных знаний при поступлении в вуз. В связи с этим педагогическая деятельность на подготовительном отделении имеет целый ряд особенностей и обладает своими специфическими формами и содержанием. За короткий срок слушателям необходимо не только усвоить весь учебный материал, но и приобрести прочный уровень знаний и умений по каждой дисциплине, что делает обучение на факультете весьма интенсивным. Отличительной особенностью является и дифференциация процесса обучения, которая позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому учащемуся. Применяемые различные формы аудиторной и управляемой самостоятельной работы дают возможность слушателям овладеть познавательными умениями, рациональными способами обработки полученной информации; приобрести навыки употребления технологий вузовского учебного процесса, адаптированного к условиям будущей студенческой деятельности.

«Подготовительная форма обучения – интеллектуальный переход» [3], что делает необходимым, во-первых, употребление в учебном комплексе материала, предполагающего расширение и углубление знаний по изучаемому предмету; во-вторых, применение приемов и методов, функционирующих в высших учебных заведениях. Приведем пример использования некоторых методов на уроках русского языка, например, при изучении темы «Сложное предложение» [4]. Опираемся прежде всего на доминирующий метод, который подчиняет все частные приемы основной дидактической задаче, а именно: укрупнение единиц изучаемого материала, требующее четкого выделения опорных блоков, которые охватывают тему в целом. В нашем случае пользуемся логическим методом выделения главного, для которого характерным является система логических операций. Звеньями в этой системе выступают:

1. Этап подготовки. Он начинается с повторения сведений о простом предложении: Что такое предложение? Чем отличается предложение от словосочетания? Какие отношения развиваются между подлежащим и сказуемым? Что такое простое предложение? На какие две группы делятся простые предложения по наличию главных членов? Какие типы односоставных предложений знаете?

2. Анализ сложных предложений, который проводится путем постановки логически последовательных вопросов: Что используется в качестве строительного материала сложного предложения? Сколько предикативных частей в каждом из них? Посредством чего простые предложения объединяются в сложные (назвать средства связи и отметить роль интонации)? На какие типы в зависимости от структуры и средств связи делятся сложные предложения? Какие предложения называются сложносочиненными, сложноподчиненными, бессоюзными и сложной синтаксической конструкцией?

В результате анализа учащиеся сумели от истинных суждений-посылок перейти к истинным суждениям-следствиям: сложное предложение является единицей самостоятельного сообщения; оно шире, объемнее простого: информирует о нескольких явлениях действительности в их взаимосвязи; состоит из соотносимых с простыми предложениями частей, средствами объединения которых в одно целое выступают союзы, союзные и указательные слова, соотношение видовременных форм глаголов-сказуемых, порядок расположения частей, интонация. Таким образом, это синтаксическая единица высшего порядка, которая образует смысловое, структурное и интонационное единство;

3. Применяя сравнительный метод, осуществляем сопоставление простых и сложных предложений с целью обнаружения общих либо различных признаков данных структур. Для характеристики простых и сложных конструкций иллюстративный материал подбирается с таким расчетом, чтобы были представлены все типы простых и сложных предложений. Данные результаты заносим в таблицу.

Простое предложение	Сложное предложение
1.Средство формирования, сообщения, выражения мысли; оформляется при помощи порядка слов и интонации.	1.В сложном предложении все это осуществляется на более высоком уровне.
2. Сообщается о единичном факте реальной действительности.	2.Несколько явлений в их взаимосвязи.
3.Строительный материал – слова и словосочетания.	3.Синтаксическая структура соотносится с простыми предложениями
4.Включает одну предикативную единицу.	4.Две и более предикативные единицы.
5.Основные грамматические отношения – предикативные – между главными членами предложения.	5.Синтаксические и смысловые отношения – между частями сложного предложения.
6.Грамматическое значение выражается глагольными формами наклонения и времени.	6. Посредством союзов, союзных слов, последовательности частей, интонации.

В работе используются также и другие методы работы: метод создания ситуации новизны и актуальности; усвоение информации с помощью зрительных образов через разнообразную наглядность; сопоставительный метод, нацеливающий слушателей на активную мыслительную деятельность; эмоциональный фактор, делающий процесс запоминания информации наиболее эффективным; оперативный контроль знаний, умений и навыков на этапе подведения итогов.

В заключение отметим, что при использовании всех возможностей, которыми располагает факультет доуниверситетской подготовки, можно сформировать у слушателей устойчивые знания, умения и навыки по каждому предмету, что позволит бывшим ученикам стать конкурентоспособными абитуриентами.

Список использованных источников

1. Цыбовский, В.Л. Профессиональное самоопределение учащихся в структуре педагогического процесса / В.Л. Цыбовский // Проблемы и перспективы развития системы доуниверситетской подготовки сельской молодежи. – Минск, 2006.

2. Сманцер, А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А.П. Сманцер // Бел. гос. ун-т, Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. – Минск, 1995.

3. Бобринева, Л.И. К проблеме разработки учебно-методических материалов по русскому языку (для подготовительной формы обучения) / Л.И. Бобринева // Прафесійная арыентацыя і даінстытуцкая падрыхтоўка моладзі: праблемы і перспектывы ў святле рэформы агульнаадукацыйнай школы. – Минск, 1998.

4. Биченкова, Т.А., Условия развития логического мышления в процессе изучения русского языка / Т.А. Биченкова, С.Ф. Гагарина // Современные проблемы формирования у учащихся и студенитов культуры мышления и умственного труда. – Минск, 2000.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

А.Р. Борисевич

На современном этапе развития общества важной является проблема подготовки специалистов в условиях социально-экологического кризиса. И от того, насколько будут целесообразны и грамотны действия специалиста в области образования по отношению к природе и природным объектам, зависит не только жизнь человека, но и состояние окружающей среды.

Понимание необходимости решения экологических проблем на самом высоком международном уровне привело к форуму в Рио-де-Жанейро (1992 г.), где была принята концепция устойчивого развития. Переход к устойчивому развитию требует выработки особой «стратегии разума», опирающейся на ценностные ориентиры, более высокие, чем локальные или национальные интересы.

Необходимость выживания человека через устойчивое развитие ставит перед образованием XXI века задачу довести до сознания людей то, что уже абсолютно ясно объективно, но не принимается основной массой людей: «Наше будущее состоится лишь в том случае, если мы усвоим аксиому: «человек – элемент биосферы и может развиваться только в развивающейся биосфере». Этот принцип академик Н.Н. Моисеев назвал принципом коэволюции человека и биосферы [1].

Данный принцип учитывает:

- принятие коэволюционной позиции в образовательном процессе; предполагает значительную силу нравственного примера Учителя; создание такой системы подготовки педагогов, которая бы осуществляла неразрывную связь и передачу опыта поколений;
- утверждение экологической доминанты в системе воспитания и образования. На этом уровне осуществляется возможность для восприятия общественным сознанием экологических императивов, усвоения глубинных принципов экологического взаимодействия;
- осуществление процессов саморегуляции, самореализации, подразумевающих, прежде всего, индивидуальный рост личности, активный духовный поиск в пограничных областях научного и других форм знания.

Устойчивое развитие – это развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего поколения, не подвергая риску способность будущих поколений удовлетворять свои потребности.

Идея перехода мирового сообщества к устойчивому развитию широко обсуждалась на международных форумах в Индии (2005 г.) «Образование для устойчивого будущего»; в Киеве (2005 г.) «Окружающая среда для Европы», Минск (2006 г.) «Экологическое образование как условие устойчивого развития» и др.

Как отмечалось на вышеуказанных форумах, основной целью стратегии устойчивого развития является сохранение биосферы.

Владея экологическим знанием, человек заново открывает окружающий мир, начинает понимать значение многих, раньше казавшихся второстепенными, связей и отношений в природе. Знание экологических закономерностей меняет представление о порядке в земной природе. Человек начинает понимать, что этот порядок не случаен, он необходим для существования и развития человека, для продолжения человеческого рода.

Осознание того, что люди не просто существуют на Земле ради самих себя, а что они должны выполнить определенную биосферную функцию, составляет главную парадигму экологического мировоззрения [2].

Так, экологическое образование в контексте концепции устойчивого развития приобретает статус интегрирующего фактора образования в целом, определяет его стратегическую цель и ведущие направления, к которым мы относим:

- получение глубоких знаний об основах устойчивого развития общества и природы;
- формирование экологического сознания личности, соответствующего установкам концепции устойчивого развития;
- воспитание потребности в экологической деятельности, ответственном отношении к природе;
- утверждение самоценности живой природы.

Каждое из названных направлений имеет как мировоззренческую, так и познавательную сторону и требует выражения в виде конкретных установок к деятельности обучающихся. Имеется в виду определение минимума необходимых экологических знаний, определенных умений и навыков и адекватной оценки результатов обучения.

Выпускник вуза в своей дальнейшей профессиональной деятельности должен ориентироваться на законы экологии:

- *«Все связано со всем»* (или «Всё влияет на всё»). Этот закон отражает колоссальное число связей между миллиардами населяющих биосферу живых существ и окружающей их средой, между биосферой и обществом, между компонентами различных экосистем, биосферой и солнцем.
- *«Всё должно куда-то деваться».* Попав в окружающую среду, вещество (мусор) переходит из одной формы в другую, перемещается с места на место, из одной экосистемы в другую, из района в район, нередко концентрируется по цепям питания.
- *«Природа знает лучше».* Закон основан на теории эволюции. Современные организмы, воды и экосистемы – результат эволюции, результат жесткого отбора в процессе острейшей конкуренции и борьбы за существование. Из многих миллионов видов организмов и экосистем отобраны наиболее продуктивные и устойчивые для конкретных природных условий.
- *«Ничто не дается даром».* Глобальная система едина. Выигрыш в одном месте сопровождается потерей в другом. В каждом конкретном случае соотношение выигрыша и потери будет различным, могут быть весьма большие отклонения в ту или иную сторону. Природа настолько сложна и совершенна, что «почти каждый наш шаг вперед приносит одновременно и пользу, и вред».

Как утверждает А. Бергсон [3], тайна устойчивого развития выражена в понятии «жизненный порыв человека к духовному абсолюту». Чтобы быть самим собой, человек должен постоянно превосходить себя; лишь устремляясь к высшим ценностям, общество может поддерживать себя, сохраняя свою устойчивость. Истинный смысл устойчивого развития – это творческая эволюция человечества, направляемая нравственным законом. В такой интерпретации требование устойчивого развития имеет глубокий философский смысл: оно предполагает глубинное преобразование общественного бытия, изменение сознания человека, его образа жизни и поведения. Имеется в виду изобретение новых способов удовлетворения разумных потребностей человека без нанесения вреда жизни человека в биосфере Земли.

Экологическое образование и воспитание должно опираться на этот всеобщий императив и в соответствии с ним выстраивать ценностную позицию.

Таким образом, в свете концепции устойчивого развития идеалом образовательных систем становится формирование личности, обладающей независимостью в своих мнениях, поступках, строящей свои отношения с окружающей средой на основе понимания её целостности, обладающей опережающим мышлением.

Важная роль в подготовке такой личности отводится учителю.

Человечество, как считал Н.Н. Моисеев, подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Кто их будет создавать? Это учитель, который становится «центральной фигурой истории людей» [1, с. 173].

Практика показывает, что изменение мировоззрения педагогических работников ведет к перестройке всей их деятельности, в том числе и в области экологического образования и воспитания (от выбора целей до соответствующих педагогических технологий). Так, на протяжении девяти лет ведется научная работа в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка по формированию у будущих учителей эколого-педагогической направленности.

В ходе исследования определены пути эффективности формирования готовности будущего учителя к осуществлению экологического воспитания школьников:

- придание учебно-воспитательному процессу эколого-педагогической направленности на основе реализации межпредметных связей;

- включение в содержание психолого-педагогических дисциплин экологической составляющей (эколого-педагогические идеи интегративного характера, ключевые мировоззренческие понятия, проблемные вопросы и задания эколого-педагогического содержания);

- экологизация педагогических технологий обучения и воспитания за счет качественного преобразования учебно-познавательной деятельности;

- последовательное «погружение» студентов в эколого-педагогическую деятельность учителя и классного руководителя во время педагогической практики.

Проведенное исследование показало, что подготовка студентов к осуществлению экологического воспитания школьников эффективна, если она реализуется в русле экогуманитарной образовательной парадигмы и является системообразующим элементом учебно-воспитательного процесса.

Наш эксперимент подтвердил необходимость перехода каждого человека на устойчивый здоровый образ жизни, формирование и непрерывное совершенствование новых качеств личности (ноосферных), которые будут соответствовать новым целям и ценностям социума.

Список использованных источников:

1. Моисеев, Н.Н. Время определять национальные цели / Н.Н. Моисеев.– Т.3. – М., 1997. – С. 172 – 173.
2. Мамедов, Н.М. Основания экологического образования / Н.М. Мамедов // Философия экологического образования. – М., 2001. – С. 76.
3. Бергсон, А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – Минск.
4. Борисевич, А.Р. Экология, учитель, ученик: учеб.-метод. пособие для учителей / А.Р. Борисевич, Т.Г. Каленникова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2006.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В.В. Буткевич, О.В. Толкачева

Потребность современной школы в творческих, инициативных и самостоятельных специалистах, обладающих высоким уровнем гражданской культуры, не вызывает сомнений. Именно такой учитель может адекватно выполнять свои функции, отличается высокой социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых сфер деятельности, наличием компетенций гражданственности.

Необходимо также акцентировать внимание на том факте, что система высшего педагогического образования постоянно совершенствуется, ориентируясь на государственные стандарты и требования современности, на перспективную модель социализации личности.

С одной стороны, наиболее восприимчивой социальной группой к преобразованиям и трансформациям социальных, общественных, экономических, правовых и политических институтов, к нововведениям является молодежь, находящаяся на стадии формирования мировоззрения, ценностей и жизненных позиций. С другой стороны, именно от студентов – будущих учителей, зависит то, какими гражданами своего государства вырастут наши школьники, какого уровня социально-экономического, политического и культурного развития достигнет Республика Беларусь в будущем.

Поэтому профессиональное обучение и гражданское воспитание в педагогических учебных заведениях должны стать единым органическим процессом целенаправленного формирования личности гражданина.

Гражданское воспитание студенческой молодежи – многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и гражданского общества в целом по формированию у

учащихся гражданственности, правового сознания, гражданского долга, чувства верности Отечеству, критического и преобразующего отношения к социальной действительности, а также готовности к реализации своих прав и выполнению конституционных обязанностей.

Главная цель гражданского воспитания – подготовка молодежи к ответственному участию в политической жизни страны, усвоению идей и гуманистических ценностей, лежащих в основе современного конституционного порядка и организации жизни демократического общества.

Для достижения этих целей требуется выполнение следующих основных задач: проведение научно обоснованной управленческой, организаторской, образовательной и воспитательной деятельности для эффективного гражданского образования студенческой молодежи; утверждение в сознании учащихся гражданских, патриотических, правовых и общечеловеческих ценностей, взглядов и убеждений, уважения к традиционным нормам морали и нравственности, к культурному и историческому прошлому Республики Беларусь, верности Родине, готовности к достойному служению обществу, честному выполнению своих конституционных обязанностей; создание механизма, обеспечивающего эффективное функционирование целостной системы гражданского воспитания учащейся молодежи, а также условий, в которых возможно проявление гражданской активности [2].

Студенческие годы – это пора профессионального, политического, гражданского становления личности. Это период поиска ответов на вопросы о цели и смысле жизни, своем месте в обществе.

Важнейшей особенностью студенческого возраста является интенсивное гражданское развитие личности, выработка собственной гражданской позиции, убеждений, идеалов, формирование гражданских ценностей.

В студенческом возрасте формируется тот уровень психической, идейной и гражданской зрелости, который превращает юношу в социально активную личность с качественно новыми стремлениями, потребностями, моральными и ценностными ориентациями.

Отсюда следует, что важнейшей особенностью педагогического руководства процессом формирования компетенций гражданственности у студентов педвузов должна быть направленность этой работы на формирование активной гражданской позиции [2].

Гражданская позиция личности проявляется как система отношений человека к себе, своей деятельности, к выбору собственного жизненного и профессионального пути, к труду. Особое внимание в процессе формирования гражданской позиции будущего учителя следует обращать на развитие самостоятельности, формирование устойчивого интереса к психолого-педагогическим дисциплинам, умение управлять своей деятельностью и поведением, развитие потребности в личностно-профессиональном самовыражении.

С.Н. Захарова отмечает, что в период обучения в вузе за счет оптимальной интеграции аудиторных и внеаудиторных активных форм и методов воспитания можно не только расширить их гражданско-правовые знания, но и развивать гражданские компетенции [3].

В русле исследуемой нами проблемы представляется принципиально новым подход В.М. Здановича к рассмотрению вопроса формирования компетенций гражданственности у молодежи.

Следует согласиться с автором, что дополнительная информация гражданско-патриотической тематики может быть представлена в форме документа, хрестоматийного материала, литературного (различного жанра, художественного описания и повествования, фотографий и картин, обращения, биографических и науковедческих сведений, статистических и справочных данных (таблица, график, диаграмма), уточнений и др. Хотя на первый взгляд кажется, что включение дополнительной информации в учебно-методические комплексы, относящиеся к естественнонаучным предметам, может способствовать формированию лишь ключевой общенаучной компетенции гражданственности, на самом деле воспитательный эффект будет гораздо значительнее [4, с. 8].

Составной частью процесса формирования компетенций гражданственности у будущих учителей начальных классов является их психолого-педагогическая подготовка к работе по гражданскому воспитанию с учащимися начальных классов. Данную подготовку мы понимаем как процесс формирования у студентов готовности вести эту работу целенаправленно и эффективно как с коллективом учащихся, так и с отдельными учениками.

В профессиональном обучении студентов также необходимо формировать гибкость мышления, умение диагностировать и прогнозировать развитие учащихся, предвидеть результаты своих действий, умение не только ставить педагогические цели, но и добиваться их оптимальным способом.

В период обучения в вузе студенты включаются в различные формы и методы гражданского воспитания, способствующие формированию компетенций гражданственности: круглый стол «Молодежь в борьбе за чистую землю»; открытая кафедра «Если не я, то кто же?»; дискуссионные качели по афоризмам «Моя судьба в моих руках»; заочное путешествие «Заповедные территории Беларуси»; диспут «В человеке все должно быть прекрасно»; устный журнал «Закон обо мне, мне о законе»; встреча с работниками юстиции «Человек и закон»; круглый стол «Гражданская позиция личности»; клубный час «Я – сын, я – патриот, я – гражданин» и др.

Обобщив вышеизложенное, перечислим условия, способствующие оптимизации процесса формирования компетенций гражданственности у будущих учителей начальных классов: целенаправленная методологическая и теоретическая подготовка специалистов; методическая подготовка будущих учителей, способных на деле реализовать задачи формирования гражданских качеств учащихся; наличие организационной взаимосвязи участвующих в гражданском воспитании лиц (студентов и преподавателей); развитие творческих способностей будущих учителей; включение студентов в разнообразные формы учебной и исследовательской работы, направленной на решение задач гражданского воспитания; опора на личный жизненный опыт, который способствует

наиболее эффективному формированию профессиональных знаний, умений и способностей, а также активной гражданской позиции.

Таким образом, гражданское воспитание студенческой молодежи следует рассматривать как комплексное направление учебно-воспитательной работы вуза, которое сочетает в себе элементы политологического, правового и нравственного воспитания, формирует необходимые умения и навыки жизни в демократическом пространстве на основе принципов взаимопонимания, толерантности, гуманности, бескорыстия и др. Целенаправленно воздействуя на мировоззрение студенческой молодежи посредством специальных форм, методов, приемов воспитания, а также через спектр различных дисциплин социально-гуманитарного и естественнонаучного циклов формируются компетенции гражданственности у будущих учителей начальных классов. Усвоение обучающимися традиционной культуры своего народа, активная творческая деятельность по ее возрождению, участие студенческой молодежи в социально значимой и полезной деятельности способствуют формированию компетенций гражданственности у будущих учителей начальных классов.

Список использованных источников

1. Братачкін, А.В. Грамадзянская адукацыя і сацыяльная ідэнтыфікацыя педагогаў як праблема повышэння педагагічнай кваліфікацыі / А.В. Братачкін // Народная асвета. — 2001. — № 11. — С. 54—56.
2. Буткевич, В.В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодежи: пособие для рук. учреждений образования, педагогов, классных руководителей и студентов / В.В. Буткевич. – Минск: НИО, 2007.
3. Захарова, С.Н. Методические аспекты гражданского воспитания студентов в современных условиях / С.Н. Захарова // Веснік БДУ. – Сер. 4. – 2005. – № 2. – С. 134–138.
4. Зданович, В.М. Формирование ключевых компетенций гражданственности школьников / В.М. Зданович // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 1 – С.12–17.
5. Ивашкевич, Е.Ф. О гражданском достоинстве и факторах, влияющих на его формирование у молодежи / Е.Ф. Ивашкевич // Некоторые вопросы обучения и воспитания: Сб. ст. — Витебск, 1996. — С. 92—98.

РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С.Е. Гайдукевич

Динамичные преобразования в социальной реальности и социальном сознании, обусловленные широким распространением «новых» социокультурных идей в отношении лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) существенно повлияли на цели специального образования, его организационную структуру, а также методику обучения и воспитания. В отношении профессиональной подготовки учителя-дефектолога сложившаяся ситуация находит свое выражение в формировании запроса на специалиста нового типа: имеющего целостное представление о коррекционно-педагогическом процессе и возможностях его модификации; готового к постановке и решению разнообразных профессиональных задач в изменяющихся условиях; способного творчески перерабатывать профессиональные знания в личностно значимые.

Представленный запрос – это концентрированное выражение современных ожиданий в сфере профессиональной подготовки учителя-дефектолога всех заинтересованных сторон (государства, производства (системы специального образования) и обучающегося (студента)). Это также набор ориентиров для формирования ее нового содержания, которое нашло свое отражение в образовательном стандарте высшего профессионального образования, разработанном на факультете специального образования БГПУ. Согласно данному документу наиболее приоритетной является подготовка специалиста к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОПФР от рождения до 18 лет в различных типах учреждений образования.

В отечественном специальном образовании теория и практика коррекционной работы активно начали разрабатываться в 30-е – 40-е годы XX века. В этот период основной акцент делался на подготовку учащихся к производительному труду, что определило направленность специального педагогического воздействия на развитие способов восприятия, пространственного ориентирования, а также моторных навыков.

Новый этап в развитии коррекционной работы наблюдается в 70-х годах XX века, он связан с активными исследованиями в области специальной психологии и накоплением данных об особенностях развития познавательной деятельности детей с ОПФР. Это привело к смещению приоритетов теории и практики их обучения и воспитания в область общеобразовательной подготовки, а направленности коррекционной работы на развитие познавательных процессов, позволяющих усваивать общеобразовательную программу, в том числе и программу массовой школы.

В 90-х годах XX века, в условиях критического пересмотра основных положений «медицинской модели» реабилитации и активного внедрения в общественную практику идей «социальной модели», специальное образование начинает делать акцент на обеспечение каждому ребенку максимально полноценного проживания жизни здесь и сейчас в соответствие с его возрастными и культурными потребностями. В этой связи активизируются процессы, как уточнения сущности коррекционной работы, так и определения ее новых приоритетов. Термин «коррекционная работа» как атрибут «медицинской модели» реабилитации постепенно уступает место термину «коррекционно-развивающая работа», который трактуется как специально-организованное педагогическое

взаимодействие, обеспечивающее активизацию обходных путей присвоения социального опыта. Коррекционно-развивающая работа представляется как необходимое условие запуска и дальнейшего стимулирования компенсаторных процессов, обеспечивающих ребенку с ОПФР максимально независимую жизнедеятельность, социальное включение и в конечном итоге – самореализацию. В контексте социальной модели мы стараемся восстановить, развить, компенсировать не просто отдельную психофизическую функцию, а нормализовать деятельность ребенка в различных сферах (учебной, коммуникативной, обслуживающей и др.). Соответственно в отношении детей с ОПФР коррекционно-развивающая работа выполняет три основные функции: поддержка психофизического развития; повышение эффективности обучения, повышение эффективности жизнедеятельности в целом.

Внедрение нового понимания сущности коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР в практику обучения и воспитания обеспечивается в первую очередь за счет совершенствования профессиональной подготовки учителей-дефектологов, модернизации ее содержательной и методической составляющих. Применительно к содержанию образования это находит свое выражение в уточнении перечня и значительном усилении цикла специальных учебных дисциплин: серьезной переработке их научно-теоретических основ и практических рекомендаций.

В качестве исходного направления развития содержания педагогического образования мы рассматриваем идею выявления так называемого «допредметного содержания» (В.В. Краевский) – теоретического основания, определяющего наполнение той или иной сферы в целом, без разделения на отдельные предметы. Допредметный уровень дает ориентиры для выявления перечня учебных дисциплин и дальнейшего конструирования их содержания. В области коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР допредметное содержание выстраивается на основе системной интеграции идей культурологического, компетентностного, антропологического, системно-функционального и личностно-ориентированного подходов. Подобная интеграция позволяет смоделировать содержательный конструкт, максимально учитывающий, как ведущие тенденции социальных преобразований в отношении людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, так и тенденции развития современного педагогического образования.

Согласно культурологической концепции содержание образования отражает содержание социального опыта и включает четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценных отношений. Данная структура использована нами при описании допредметного содержания образования в области коррекционно-развивающей работы.

Знания – социокультурные и научные идеи, которые могут быть применены различными специалистами сферы специального образования для ориентировки в системе профессиональных коррекционно-педагогических задач: рассматриваем ребенка с ОПФР как целостную личность, способную активно функционировать в социуме; основная цель – обеспечить такому ребенку достижение максимальной социальной самореализации; основной путь к самореализации – социокультурное включение через достижение независимого образа жизни; акцентирование внимания не на недостатках ребенка, а на реально и потенциально сильных сторонах его психофизического развития и личности в целом; предмет особого внимания – ограничения жизнедеятельности ребенка, затрудняющие процессы его социального функционирования; педагог обеспечивает профилактику и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка; основная установка педагога «каждый может научиться, если я смогу понять, как учить».

Данные знания носят универсальный характер и призваны способствовать развитию у будущих специалистов умения и потребности выстраивать собственную профессиональную позицию.

Способы деятельности – это набор ключевых компетенций, позволяющих определять основную стратегию коррекционно-развивающей работы: диагностическая, прогностическая, коммуникативная, информационно-технологическая, аналитико-рефлексивная, личностного самоопределения. Перечисленные компетенции рассматриваются в двух аспектах. Объективном – знания о средствах, методах профилактики и преодоления ограничений жизнедеятельности и умения их осознанно реализовывать в педагогическом процессе. Субъективном – собственная положительная установка по отношению к детям с ОПФР и потенциалу их развития; адекватная мотивация коррекционно-развивающей деятельности, ценностно-смысловые представления о ее содержании и результате; ответственность за будущее каждого ребенка; представления о собственных личностных качествах, возможностях, целях и идеалах. Ключевые компетенции обеспечивают будущему специалисту способность осознанно принимать решения и действовать при решении типовых профессиональных задач.

Опыт творческой деятельности в содержании образования представляется двояко. Во-первых, как информация о существующем педагогическом опыте (достижениях в области отечественной и зарубежной теории и практики коррекционно-развивающей работы, деятельности известных ученых и педагогов-новаторов, этапах и процедурах творческой деятельности, роли фантазии, воображения в творческом процессе). Во-вторых, как проектируемая совокупность учебных ситуаций, в которых обучающемуся необходимо осуществить деятельность творческого характера (действовать не только в типичных, но и проблемных ситуациях, решать задачи исследовательского характера).

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру как компонент содержания образования также включает в себя две составляющие: социальную и личностную. Социальный опыт – представление о системе ценностей в области коррекционно-развивающей работы (жизнь, личность, развитие, профилактика, включение, самостоятельность и др.), о том, как они формировались, какие функции выполняют и как связаны с реалиями современной жизни. Личностный опыт – индивидуальная иерархия ценностей, формирование которой предполагает постановку учащихся в определенные ситуации, в которых они должны проявить свое отношение к коррекционно-развивающей работе.

Таким образом, представленный конструкт содержания педагогического образования в области коррекционно-развивающей работы представляет собой допредметный минимум, разработанный на основе идей культурологической концепции. Его отличительной особенностью является включение в отдельные структурные компоненты как педагогически адаптированного социального

опыта, так и проектируемого личностного, возникающего в процессе обучения будущего специалиста. Сформированное таким образом содержание способствует сохранению фундаментальности профессионального образования, и, вместе с тем, усилению его практической направленности и ориентации на личность обучающегося.

Список использованных источников

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – С-Пб, 2004.

2. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.

3. *Осмоловская, И.М. О культурологическом подходе к формированию содержания образования* / И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина / *Образование и* наука – 2006. – №2. – С.120-127.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»

С.Л. Глухарева

Педагогическая практика является одним из видов производственной практики для студентов педагогических специальностей. Как комплексное мероприятие педагогическая практика решает задачи психолого-педагогической, методической и организационной подготовки студентов, развития их профессионально-личностных качеств, а также отражает особенности деятельности, соответствующие профилю приобретаемой специальности [1].

В соответствии с этим цели педагогической практики конкретизируются в две группы задач. Первую группу составляют задачи подготовки будущих учителей общие для студентов разных специальностей, такие как:

- обобщение, систематизация знаний из курсов педагогики, психологии, развитие умений их применения в будущей профессиональной деятельности;
- ознакомление студентов с педагогическим опытом, современным состоянием учебно-воспитательной работы в учреждениях образования; развитие умений наблюдения педагогических феноменов;
- формирование умений организации и проведения воспитательной работы со школьниками;
- формирование методической и педагогической культуры будущего учителя, готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности и умений анализа и оценки этой деятельности;
- приобщение к самообразованию, самосовершенствованию;
- воспитание личных качеств и развитие психологических характеристик, обеспечивающих эффективное осуществление деятельности педагога, установление личностно-ориентированного взаимодействия с учащимися;
- приучение к соблюдению правил охраны труда и здоровья детей.

В ходе педагогической практики студенты имеют возможность не только осознать сущность педагогического труда, оценить степень своей готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, но и приобрести опыт, необходимый для преподавания специальных дисциплин [2]. Эти требования в подготовке практикантов отражает вторая группа задач. В плане подготовки студентов по специальности «Информатика» такими задачами являются:

- продолжение ознакомления студентов с методикой преподавания информатики в классах и школах, обеспечивающих получение общего среднего образования;
- формирование умений: наблюдения и анализа уроков информатики; постановки целей обучения, отбора содержания, выбора и использования форм, методов и средств, обеспечивающих решение образовательных и воспитательных задач и активизирующих познавательную деятельность учащихся при проведении уроков информатики разных типов;
- привлечение студентов к проведению факультативных занятий, кружковой, внеклассной и научно-исследовательской работы со школьниками по информатике.

Педагогическая практика по информатике имеет свою специфику, связанную с особенностями самой информатики и ее преподавания в школьном курсе. Поэтому эти особенности должны найти отражение в содержании практики и могут проявляться в содержании заданий для студентов, дополнительных требованиях к практикантам, специфических элементах деятельности будущих педагогов.

Можно выделить три группы факторов, обуславливающих наличие особенностей педагогической практики по информатике.

Первая группа факторов связана с работой за компьютером учащегося в процессе учения и учителя в процессе подготовки и проведения уроков. Учебно-воспитательная работа по информатике проводится, как правило, в специально оборудованном помещении – кабинете информатики. Именно на учителя информатики возлагаются обязанности, связанные с оснащением такого кабинета и организацией работы в нем. Поэтому одно из специфических заданий педпрактики – изучение требований к оснащению и описание школьного кабинета информатики.

Работа в кабинете информатики предполагает соблюдение учителем и учащимися норм охраны труда. Кроме того, для школьников существуют возрастные ограничения по времени работы за компьютером. Поэтому к практиканту предъявляются дополнительные требования по обеспечению безопасной работы в кабинете информатики и охране здоровья учащихся.

Существенным элементом в подготовке учителя-информатика является профессионально-методическое умение обучать учащихся работе за компьютером. Кроме того, использование компьютера влияет на выбор структуры урока. Этот фактор необходимо учитывать практиканту при планировании урока и выборе форм, методов и средств, обеспечивающих оптимальную организацию занятий с использованием компьютера.

Вторая группа факторов имеет организационно-содержательный характер. Так, для проведения урока информатики класс делится на подгруппы, чтобы по возможности обеспечить индивидуальную работу каждого учащегося за компьютером. Практиканту в этом случае и легче, и сложнее: на уроке присутствует меньше учащихся, но каждый за компьютером работает индивидуально, а значит – в своем темпе, и каждому надо уделить внимание, помочь в освоении программного обеспечения, направить или проконтролировать. Это требует от учителя повышенной сосредоточенности, распределения внимания, оперативной реакции, определенных личных качеств, умения сочетать индивидуальные и коллективные формы работы.

Учащиеся изучают информатику с 6-го по 12-й класс в объеме всего 1 урок в неделю. Небольшое количество уроков, приходящихся на период практики, вынуждают студента проводить уроки в двух подгруппах одного класса, а то и в разных классах. С одной стороны, практикант приобретает больший опыт, получает возможность сравнить результаты обучающего воздействия; с другой – вынужден дополнительно изучать личностные особенности учащихся другого класса.

Возраст школьников, изучающих информатику, – от младшего подросткового до юношеского. Обучение учащихся разного возраста имеет свои особенности. Они проявляются не только в усвоении учебного материала и межличностном общении учащихся и учителя, но и при работе за компьютером и его использовании в обучении и для отдыха. Освоение новых возможностей компьютера расширяет круг направлений для его применения, но и таит опасность оказаться в сетях игровой и Интернет зависимости. Позиция учителя состоит в привлечении школьников к разумному проведению досуга.

Педагогическая практика не случайно проводится в два этапа – на четвертом и пятом курсах, предоставляя будущим педагогам возможность поработать в средних и старших классах. Желательно, чтобы практиканты имели возможность провести хотя бы несколько уроков в другом классе, за которым они не закреплены. Это позволит им сравнить содержание обучения, формы и методы работы, подготовку и мотивацию к учению учащихся.

Третья группа факторов связана с методическими особенностями школьной информатики. Содержание обучения на уроках информатики подстраивается под конкретный вид компьютерной техники и программного обеспечения, имеющиеся в школе. Некоторые компьютерные программы или способы работы могут быть не знакомы студентам. Практиканты должны быть готовы, в первую очередь психологически, освоить новые виды аппаратных и программных средств.

Может оказаться, что необходимый вид программного средства в учебном заведении отсутствует, тогда компьютерную программу необходимо установить. Копирование программы на каждый компьютер занимает некоторое время, иногда значительное. Поэтому студент должен заранее выяснить наличие в кабинете необходимого программного обеспечения.

Опыт преподавания показывает эффективность использования на уроках компьютерных презентаций. Они применяются при изложении нового материала, повторении, обобщении, опросе. Демонстрация презентации может осуществляться с помощью компьютерного проектора. Поэтому практикант должен освоить приемы работы с этим дополнительным оборудованием.

Содержание школьной информатики имеет преимущественно практическую направленность, которая проявляется в регулярной работе за компьютером и выполнении учебных заданий. Студенту требуется подобрать задания к уроку так, чтобы учесть особенности подготовки класса в целом и отдельных учащихся, к примеру, пропустивших уроки по болезни. Подбор отдельных заданий, различных по степени трудности, дает возможность осуществить индивидуальный подход к учащимся. Правильный подбор заданий сам по себе делает урок содержательным и интересным.

Современная методика обучения стремится развивать способности школьников. Обучение направлено на организацию самостоятельной практической и творческой деятельности учащихся по применению изученного материала. Соответственно педагогическая практика побуждает студентов к ознакомлению с новыми технологиями обучения, поиску оптимальной методики для достижения поставленных целей.

В содержании практики находят отражение не только особенности, связанные со специальностью «Информатика». Профессиональная подготовка будущих учителей должна учитывать различные направления работы педагога: учебную, воспитательную, работу с родителями, методическую, организационно-управленческую, научную. С учетом этого задания по информатике для студентов на период педагогической практики могут быть направлены на: ознакомление с оснащением кабинета информатики; изучение опыта внедрения компьютерных информационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы; изучение методического опыта учителей информатики; наблюдение урока информатики и его фрагментов; подготовку и проведение урока информатики; анализ и самоанализ урока информатики; планирование системы уроков по информатике; подготовку и проведение внеклассного мероприятия, занятия кружка, факультатива, занятия для подготовки учащихся к олимпиаде по информатике.

Список использованных источников

1. Педагогическая практика: методические рекомендации / сост. Л.И. Баранова [и др.]. – М-во образования РБ; БГПУ. – Минск, 2005.

2. Чепиков, В.Т. Педагогическая практика: учеб.-практ. пособие / В.Т. Чепиков. – Минск: Новое знание, 2004.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Реализация идеи – образование длиною в жизнь (через всю жизнь) – предполагает доминирование одной из задач современной высшей школы – формирование образовательной компетентности студента. Вслед за А.В. Хуторским [1] мы рассматриваем образовательную компетентность как интегративную характеристику качества подготовки специалиста-дефектолога, как элемент его педагогического сознания (системы ценностей, установок, убеждений в области специальной педагогики). Образовательная компетентность включает готовность к сознательному и компетентному участию в различных видах деятельности. Она означает богатство динамической структуры деятельности, личностное отношение к ее предмету, владение совокупностью методов и приемов деятельности, обеспечивающих ее результат, и может рассматриваться как степень совершенства образовательных (познавательных) умений.

Компетентностный подход выступает как системообразующий компонент в содержании образования [2]. Его реализация определяет стратегию формирования способности и готовности студента действовать результативно в мобильных педагогических ситуациях. В преподавании курса специальной психологии (сурдопсихологии) приоритетное место отводится компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на способах приобретения знаний из различных источников информации.

Используются все формы обучения для вооружения студентов знанием «что делать?» (специфика профессиональных задач), «каким образом?» (масштаб методологической рефлексии и уровень технологической оснащенности специалиста), «на каких основаниях» (система базовых знаний), «ради чего?» (система исходных профессиональных ценностей и целей).

Лекции и практические занятия по курсу «Сурдопсихология» позволяют обогащать фонд знаний об общих и специфических закономерностях психического развития ребенка с нарушением слуха, о психологических основах процессов интеграции в специальном образовании; обосновывать методологию психологических исследований; раскрывать психологическую сущность коррекционной поддержки детей со слуховой депривацией; анализировать содержание основных психологических процедур. Так создается база для лабораторных занятий, призванных развивать психологические умения реализовывать технологии: проведения диагностической беседы, психологического наблюдения, констатирующего и формирующего экспериментов; психологического анализа проявлений психической активности учащихся с нарушением слуха в процессе уроков, воспитательных занятий, их прогнозирования при обсуждении моделей занятий.

На практических и лабораторных занятиях студентам предоставляется возможность развивать умения: определять структуру отклоняющегося развития психики в условиях слуховой депривации; пользоваться диагностическим инструментарием при оценке познавательных возможностей и личностных особенностей ребенка с нарушением слуха; проводить психологический анализ педагогического процесса и определять содержание психокоррекционного воздействия. Формируется готовность к проведению психологического обследования, развивается интерес к психологическому содержанию педагогической деятельности.

В таких условиях формируется профессиональное мышление будущего сурдопедагога – целенаправленная мыслительная активность, обеспечивающая как самостоятельное освоение психологических знаний, так и их реконструкцию в соответствии с задачами психологической практики. Стимулируется активность участия в анализе научных текстов, сопоставлении авторских позиций, осмыслении научных понятий и установлении связей между ними, выявлении и интерпретации психологических феноменов в реальном поведении ребенка с нарушением слуха.

Формирование профессионального мышления на занятиях осуществляется на взаимосвязанных уровнях освоения психологической практики работы с ребенком, связанных с определенными образовательными условиями подготовки специалиста:

- общетеоретический уровень обеспечивает формирование понятийного аппарата сурдопсихологии, понимание проявления общих и модально неспецифических закономерностей в психическом развитии ребенка с нарушением слуха, знания закономерностей и механизмов формирования психических функций в условиях слуховой депривации;
- психотехнический уровень позволяет формировать готовность к решению частных задач диагностики развития ребенка, выявлению причин особенностей психического развития и разработке стратегии и тактики коррекционной работы, психологическому осмыслению дидактических задач;
- супервизорский уровень предполагает формирование механизмов рефлексии специалистом собственного профессионального мышления.

Образовательную компетентность в контексте дисциплины «Сурдопсихология» мы рассматриваем не только с позиции когнитивного и деятельностного компонентов, но и с включением профессионально-личностной, ценностно-смысловой составляющей. На практических занятиях мы добиваемся углубления профессиональной мотивации, которую рассматриваем как структурный элемент психологии личности, взаимосвязанную совокупность ее потребностей, мотивов и целей, побуждающую, направляющую и регулирующую деятельность для достижения профессиональной компетентности.

Содержание лекционных, практических и лабораторных занятий обеспечивает базу продуктивной самостоятельной работы, т.к. направлено на развитие способностей: перцептивных (воспринимать и анализировать внутренний мир учащихся, системы его отношений и ценностей); коммуникативных (вступать в контакт, педагогический такт); дидактических (транслировать доступно, просто, понятно, вызывать интерес, активизировать мысль); экспрессивных (образно и ярко, с помощью вербальных и невербальных средств воздействовать на учащихся и выражать собственную педагогическую позицию); конструктивно-прогностических (проектировать процесс с установкой на результат, педагогическое воображение).

В развитии способности к учебно-познавательной деятельности мы видим путь к успеху в формировании образовательной компетентности. Поощряется стремление студентов к овладению фактами и принципами (закономерностями), к сотрудничеству и

самовыражению. Развивается умение отбрасывать несущественное, отстаивать точку зрения, уступать, удивляться, сомневаться. Ценятся такие личностные качества, как независимость, упорство, уверенность в условиях неопределенности, терпимость к неясности, восприимчивость к новому, энтузиазм.

Содержанием учебных занятий обеспечивается успех выполнения заданий в рамках самостоятельной управляемой аудиторной работы студентов. На практических занятиях организуется изучение учебных программ, учебников и учебных пособий, продуктов самостоятельного педагогического творчества (конспектов уроков, технологических карт, методических разработок); проводится сравнительный анализ точек зрения разных авторов на одну проблему (работа с информационными материалами). Интеграция усвоенных теоретических знаний и их применение в педагогической практике оптимизирует выявление и обоснование психологической сущности заданий, резервных возможностей используемых видов работы, психолого-педагогическую оценку их содержания, стимулирует к поиску методических вариантов решения педагогических проблем.

В оценке уровня сформированности образовательной компетентности как важнейшего звена профессиональной подготовки прежде всего принимается во внимание деятельностная ее составляющая: общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности, которыми овладел студент; общеучебные умения, направленные на образовательные результаты; рефлексивно проявленные и зафиксированные способы учебно-познавательной деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях.

Учитываются и показатели соответствия критериям образованности: объем усвоенного, ясность, четкость, системность понятий; определенность, конкретность, гибкость мыслительной деятельности, качество умственных процессов и их продукта; прогностичность, умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы, выдвигать и верифицировать гипотезы, способность предвидеть развитие события на основе тщательного анализа намеченных тенденций; системность, осознание связей между предметами и явлениями, действительных тенденций в развитии процессов.

Вузовское образование — в большей мере — самообразование. В образовательной практике есть возможность обеспечить собственную активность студента, формировать субъектную позицию, поощрять деятельность по развитию собственной личности, индивидуальности. Основную задачу мы видим в повышении субъектной функции студента (каждому стать субъектом образования собственной личности). Создание максимально благоприятных условий для саморазвития и самообразования студента обеспечит «приращение» образовательной компетентности как гаранта успешной профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

2. Гайдукевич, С.Е. Современные приоритеты в содержании профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С.Е.Гайдукевич // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 10-11 апр. 2008 г./ Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; ред. кол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. С.Е.Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 71–74.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Н.В. Дроздова

К педагогу системы специального образования предъявляется ряд требований, которые находят отражение в образовательном стандарте Республики Беларусь «Высшее образование. Первая ступень». Одной из базовых составляющих профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда является коммуникативная компетентность, которая формируется в течение всего периода обучения в вузе. Выпускник вуза должен быть компетентен решать такие профессиональные задачи, как консультирование лиц с нарушениями речи, родителей, педагогов по проблемам воспитания, обучения, развития; осуществление просветительской деятельности, взаимодействие с другими специалистами, сопровождающими ребёнка с нарушениями речи и другие.

Коммуникативная компетентность является значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности и проявляется в способности взаимодействовать с другими людьми. Если рассматривать коммуникативную компетентность как способность, то она включает: способность прогнозировать коммуникативную ситуацию, в которой предстоит общаться; способность программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; способность осуществлять управление процессом общения в коммуникативной ситуации.

С другой стороны, коммуникативная компетентность предполагает формирование умений: вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника (коммуникативная функция); умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально значимых целей (интерактивная функция); умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнёром по общению и эмпатийно относиться к нему (перцептивная функция).

Коммуникативная компетентность означает информированность специалиста о цели, сущности, структуре, средствах, особенностях общения (коммуникативные знания); владение технологией этой деятельности (коммуникативные умения и навыки); индивидуально-психологические качества специалиста, которые обеспечивают осознание важности эффективного профессионального общения, стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной стороны профессиональной деятельности (коммуника-

тивная направленность); а также способность к нестандартному, творческому решению коммуникативных задач, возникающих в процессе общения (коммуникативная креативность.

У студентов-логопедов необходимо формировать следующие умения: анализировать с этических позиций проблемы, связанные с диагностикой, обучением и воспитанием лиц с нарушениями речи; осуществлять консультирование лиц с нарушениями речи, родителей и других педагогов по вопросам коррекционно-педагогической работы; проводить работу по предупреждению нарушений голоса, конфликтных ситуаций, синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности и другие.

Целью экспериментального исследования явилось выявление особенностей коммуникативной компетентности студентов-логопедов. У студентов изучались следующие коммуникативные умения:

- умение слушать собеседника (тест «Умеете ли Вы слушать» Е.И. Рогов);
- умение понимать и интерпретировать невербальные средства общения (тест «Понимаете ли Вы язык мимики?» С.В. Ковалёв);
- умение устанавливать и поддерживать коммуникативные контакты с детьми (тест «Коммуникативная готовность к диалогу с ребёнком» И.И. Рыданова);
- умение эмоционально откликнуться на проблемы другого (способность к эмпатии) (Шкала эмоционального отклика А. Меграбиан, Н. Эпштейн);
- умение осуществлять самоконтроль эмоциональных реакций в различных ситуациях общения (эмоциональная устойчивость) (тест М. Снайдера «Оценка самоконтроля в общении»).

В экспериментальном исследовании принимали участие 261 студент 1- 5 курсов факультета специального образования, обучающихся по специальностям «Логопедия. Начальное образование», «Логопедия. Практическая психология», «Логопедия. Специальная психология».

Экспериментальное изучение коммуникативных умений студентов показало:

1. У большинства студентов-логопедов преобладает средний и ниже среднего уровни умения слушать собеседника. Высокий уровень выполнения задания наблюдается у 5% студентов 5 курса и 6% студентов 1 курса, тогда как у студентов 2, 3, 4 курсов данный показатель отсутствует. Следует обратить внимание, что самые низкие показатели обнаружены у студентов 2 курса (30% имеют средний уровень, 50% – ниже среднего, 14% – низкий уровни выполнения задания). Отмечается положительная тенденция развития данного умения к 5 курсу (5% студентов имеют высокий, 78% – средний, 13% – ниже среднего и всего 3% низкий уровень выполнения задания).

2. Выявлено, что только у 2% студентов 2 курса наблюдается низкий уровень умения понимать невербальные средства общения. Они поглощены собственными проблемами и недостаточно внимательны к проблемам других, также испытывают трудности в понимании характера межличностного взаимодействия. Студенты с высоким уровнем невербальной компетентности, наоборот, поглощены проблемами других людей и невнимательны к собственным (высокий показатель у 62% студентов 4 курса и 55% обучаемых 1 курса). Большинство студентов 1-5 курсов имеют средний уровень сформированности исследуемого умения.

3. Практически все студенты-логопеды считают, что они готовы к общению с детьми. Только 3% студентов 2 курса и 2% студентов 3 курса указывают на недостаточный уровень готовности.

4. У студентов отсутствует высокий уровень эмпатии. Низкий уровень характерен для 13% студентов 1 курса, 32% студентов 2 курса и 22% – 5 курса. Преобладание среднего уровня наблюдается у 43% студентов 2 курса, 62% студентов 3 курса и 35% – 5 курса. Студенты внимательны в общении, стараются понять собеседника, но затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

5. Высокий коммуникативный контроль наблюдается у 41% студентов 3 курса и 40% студентов 4 курса, ниже этот показатель у студентов 1 курса (17%), 2 курса (23%) и 5 курса (28%). Данный уровень характеризуется управлением выражения своих эмоций, однако у студентов затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Студенты с низким коммуникативным контролем (примерно по 9-11% на каждом курсе) более непосредственны и открыты, менее подвержены изменениям в различных ситуациях. Для большинства студентов 1, 2, 5 курса характерен умеренный коммуникативный контроль.

Таким образом, диагностика коммуникативной компетентности на различных этапах обучения подтверждает динамичность этого процесса, взаимосвязанность всех коммуникативных умений, вариативность их формирования в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. Можно предположить, что развитие коммуникативной компетентности студентов зависит от ее исходного состояния, содержания учебного процесса в течение всего периода обучения в вузе.

Обобщив исследования по проблеме формирования коммуникативной компетентности будущих учителей-логопедов, выделим следующие направления работы: совершенствование теоретической подготовки студентов в области психологических знаний о коммуникативной деятельности; обучение коммуникативному поведению в различных сферах взаимодействия (с лицами, имеющими нарушения речи, коллегами, родителями и семьёй ребёнка) в процессе логопедической практики, практических и лабораторных занятий; включение студентов в научно-исследовательскую деятельность, введение в процесс обучения социально-психологических тренингов, деловых игр, спецкурсов.

Список использованных источников

1. Баль, Н.Н. Формирование профессионально значимых личностных качеств у студентов-логопедов / Н.Н. Баль // сб. междунар. науч.-метод. семинара: Подготовка дефектологов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития, Минск, 18-19 мая, 2005.-Минск, 2005.-С.10-18.
2. Бейлинсон, Л.С. Профессиональная речь логопеда / Л.С.Бейлинсон. – М.:ТЦ Сфера,2005.

3. Дроздова, Н.В. К проблеме формирования коммуникативных умений студентов-дефектологов / Н.В. Дроздова, И.Н. Логинова // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы: материалы респуб. науч.-практ. конф.Ч.1.-Минск: БГПУ,2001. – С.65-67.
4. Дружиловская, О.В. Деонтологический аспект в формировании профессиональных качеств специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии / О.В. Дружиловская // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 77-80.
5. Игнатьева, С.А. Коммуникативная культура будущих учителей-логопедов как условие становления их профессиональной компетентности / С.А. Игнатьева // Обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии.- 2006. – № 6.-С.3-7.
6. Султанова, Р.М.Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в учебно-педагогической, производственной практике повышенного уровня: автореф. дис.…канд.пед.наук / Р.М. Султанова. – Ижевск,2005.
7. Тимашкова, Л.Н.Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов / Л.Н. Тимашкова // Монография. – Минск: УИЦ БГПУ,2003.
8. Черкасова, Е.Л. О коммуникативных умениях учителя-логопеда / Е.Л. Черкасова // Дефектология.- 2005.-№6.-С. 28-32.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАТИВНОСТИ

Д.Н. Дубинина

Одним из важнейших направлений целостной системы государственного образования является художественное образование. На протяжении нескольких столетий профессиональное художественное образование строилось на основе общечеловеческих, национальных, этносоциальных и личностных ценностей, определяющих индивидуализацию образовательного процесса, необходимую для формирования образовательного культурного пространства творческого человека.

На факультете дошкольного образования БГПУ будущие педагоги получают художественное образование в рамках изучения дисциплин дополнительной специальности: «Дошкольное образование. Музыкальное искусство и хореография» и «Дошкольное образование. Изобразительное искусство». **Совершенствование содержания подготовки педагогов по данным специальностям осуществляется по таким направлениям, как: диверсификация содержания художественного образования, развитие его вариативности. При этом** вариативность художественного образования видится в предоставлении студентам возможности выбора своего образовательного маршрута для более полного удовлетворения образовательных потребностей путем увеличения поля выбора элективных курсов, интегрированного подхода к содержанию образования.

Качественная профессиональная подготовка кадров по данным специальностям предполагает наличие двух способов интеграции содержания образовательного процесса. Первый способ – преподавание дисциплин специального эстетического цикла, направленных на овладение будущими педагогами дошкольных учреждений профессиональными художественными умениями и навыками. В данном случае, специальное образование направлено на освоение студентами навыков и умений художественно-творческой деятельности, направленной на развитие профессиональных качеств будущих специалистов. Специальные дисциплины художественного цикла способствуют продвижению обучающихся по ступеням познания основ художественного отображения действительности, формированию у них умений и навыков изобразительной, музыкальной, хореографической деятельности, расширению способностей к художественно-творческой деятельности. Профессиональная подготовка студентов через обязательные дисциплины художественного цикла пробуждает в них творческое начало, вырабатывает навыки и потребности преобразования мира «по законам красоты». При этом особо важно отметить воспитательное значение изучения искусства как предмета эстетики. Оно, будучи эмоционально-чувственным по своему существу, активно способствует развитию эстетического чувства в сознании будущего педагога. На этой основе осуществляется систематическое привитие студентам навыков правильного восприятия и понимания чувственно-образной системы, своеобразие языка искусства, его формы.

Второй способ интегрированной профессиональной подготовки кадров – это факультативы, кружки по интересам, проблемные группы, художественные студии, имеющие эстетическую направленность (народное песенное творчество, музыкальное творчество, хореографическое творчество, театральное творчество, изобразительное и декоративно-прикладное творчество). Реализация второго способа интеграции образовательного процесса осуществляется через факультативы: «Практикум по рисунку», «Вышивка», «Соломоплетение», «Ансамбль»; занятия в студии « Арт-юнити»; кружки: «Гобелен», «Батик», «Золотая соломка».

И в том, и в другом случае основу содержания подготовки студентов составляют учебные программы по дисциплинам эстетического цикла и по работе в факультативах, кружках, художественной студии. Объединяющей характеристикой всех этих программ является их многоуровневость, ориентация на студентов с различным познавательным, творческим потенциалом. Вариативность творческих аудиторных и самостоятельных заданий и упражнений обеспечивает выбор индивидуальной траектории формирования специальных умений и навыков, творческих способностей на основе учета степени подготовленности и возможностей каждого студента. Система заданий для художественной учебно-творческой деятельности отбирается и строится с учетом соответствия заданий дидактическим требованиям обучения, познавательным и творческим способностям студентов; комплексного подхода к организации аудиторной и самостоятельной творческой деятельности студентов.

Основными мотивами, руководящими деятельностью студентов с начала их обучения, выступают: интерес к учебным предметам по данной квалификации, осознание необходимости получения новых знаний и освоения различных техник и материалов,

желание обучиться определенным навыкам и умениям и приобрести индивидуальный стиль, возможность показать свои творческие достижения, проявить самостоятельность и инициативность.

Диверсификация профессиональной подготовки студентов факультета дошкольного образования, занимающихся по специальностям «Дошкольное образование. Музыкальное искусство и хореография» и «Дошкольное образование. Изобразительное искусство», связана с включением в образовательный процесс специальных курсов, по выбору, которые являются компонентом стандарта без обозначения содержания. Специальные курсы призваны способствовать развитию у студентов аналитических, интерпретационных, коммуникативных, прогностических и других педагогических умений и рефлексивных способностей. Их содержание определяется факультетом дошкольного образования и предлагается студентам на выбор. В учебный процесс такие спецкурсы, как правило, включаются по завершении изучения группы предметов художественного цикла. Это связано с тем, что к этому времени у студентов уже складывается определенное впечатление об изучаемых дисциплинах, и они могут выбрать для более глубокого изучения ту проблему, которая представляет для них определенный интерес или осталась малоизученной, которая будет способствовать их дальнейшему профессиональному росту.

Содержание спецкурсов предусматривает, прежде всего, формирование профессиональной компетентности будущего педагога на культурно-гуманистической основе, что невозможно без принципа интегративности. Основу понятия интегрированный составляет латинское «integrafio» – восстановление, восполнение, « integer» – полный, цельный. Интеграцию можно представить как объединение в целое каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства. Под интеграцией понимается и создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах, в нашем случае, отдельных учебных дисциплинах. Рассматривается интеграция и как процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации.

Принцип интегративности, используемый нами при разработке спецкурсов, подразумевает формирование у студентов педагогического вуза целостного представления о предмете, явлении, событии в результате реализации межпредметных связей, системы мировоззренческих, интеллектуальных и моральных ценностей, усвоение которых обеспечивает всестороннее развитие и профессиональное становление специалиста в соответствии с социальным заказом общества. Этот принцип реализуется в двух направлениях: горизонтальная интеграция и вертикальная интеграция.

Проектирование системы спецкурсов в соответствии с этими двумя направлениями предполагает построение дидактической модели с установлением междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции, реализацию личностно-деятельностного и системного подходов.

Горизонтальная интеграция предполагает не просто суммирование компетенций, приобретенных студентами в процессе изучения различных учебных дисциплин, а их взаимопроникновение, взаимообогащение, творческое переосмысление.

Вертикальная интеграция предусматривает углубление и обогащение компетенций, объединение нескольких спецкурсов на основе общей проблемы, что способствует выходу на более высокий теоретический уровень, росту самостоятельности и творческой активности студентов, становлению потребности в профессиональном самообразовании и самосовершенствовании.

В проектировании системы спецкурсов наиболее оптимальным путем, на наш взгляд, является включение в учебный план блоков спецкурсов по крупным проблемам. Выбирая спецкурс не на отдельную тему, а целый блок спецкурсов по единой проблеме, студент имеет возможность в течение учебного года прослушать три-четыре спецкурса по интересующей его проблеме. Такой блок спецкурсов способствует мини-специализации будущего педагога.

Дидактическими основами проектирования системы спецкурсов по единой проблеме являются положения теории оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер и др.); личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теория творческого развития и саморазвития личности (В.И. Андреев, М.М. Бахтин, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, А. Маслоу, В.И. Щеголь, Г.А. Медяник и др.); идеи личностно-ориентированного профессионального образования (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Проектирование системы спецкурсов по единой проблеме ориентировано на формирование у студентов положительной учебной мотивации, субъективной готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

В рамках системы спецкурсов мы постепенно переходим на индивидуально-ориентированное обучение студентов, отдельные элементы и технологии которого уже существуют в практическом опыте преподавателей кафедры: рейтинговое оценивание, система индивидуальных заданий, система контроля самостоятельной работы, сочетание контроля и самоконтроля и др.

Внедрение в образовательный процесс специальных учебных курсов, объединенных в единый блок по интегративному принципу, дает возможность будущему педагогу получить не узкоспециализированные и прагматичные знания, а овладеть специальными компетенциями в области художественного образования, способствующими его интеллектуальному и духовному личностному росту, успешной профессиональной адаптации в сфере педагогического образования, самоопределению.

Список использованных источников

1. Горбунова, Г.А. Основные аспекты профессиональной подготовки педагогов и психологов в вузе / Г.А. Горбунова // Высшая школа в условиях модернизации образования в России. – Уфа, 2004.

2. Ипполитова, Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова; Междунар. акад. наук пед. образования. – Шадринск: Исеть, 2006.

3. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза.1994.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

И.В. Житко, О.Ф. Ковалева

Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь декларирует цель воспитательного воздействия «формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта всей жизнедеятельности». В понятие «жизнедеятельность» как особая позиция входит родительство. Поэтому в настоящее время остро стоит вопрос о кардинальных изменениях в подготовке специалистов не только с профессиональной точки зрения, но и в области подготовки к будущему родительству, где должны быть реализованы «самые совершенные концепции и технологии, внедрены новые подходы к решению воспитательно-образовательных задач на всех уровнях подготовки, начиная с начальной и заканчивая вузовской» [3, с.3]. Однако на сегодняшний день система образования не обеспечивает на должном уровне решение поставленной проблемы.

Исследование И.Н. Дичковской, позволяет обозначить следующие недостатки процесса подготовки педагогов: несоответствие современного образования и подготовки педагогических кадров социально-экономическим и общественно-политическим преобразованиям в обществе; несбалансированность технократических и гуманитарных направлений в процессе обновления содержания, форм и методов педагогического образования; неразработанность проблем педагогического образования, связанных с его информатизацией и компьютеризацией, отсутствием новых информационных технологий обучения; несовершенство педагогической профориентации и диагностической службы отбора абитуриентов в педагогические учебные заведения; отсутствие дифференцированной подготовки педагогов; недостаточная разработанность проблем организации управления и подготовки педагогических кадров, координации исследований; отсутствие государственной системы подготовки и переподготовки квалификации руководителей управлений образования и учебных заведений и т.п. [1, с.79-80]. В.В. Чечет отмечает следующие недостатки в области подготовки молодых людей к семейной жизни: отсутствует систематическая целенаправленная воспитательно-образовательная работа во всех типах учебных заведениях (начиная с детских садов и заканчивая вузами); не хватает специалистов, ориентированных на работу с семьей; недостаточно ведется научных исследований по проблемам семьи и семейного воспитания [5].

Из этого следует, что создание условий, обеспечивающих у будущих педагогов потребности и возможности непрерывного личностного и профессионального роста и реализации себя как семьянина, родителя – важнейшая задача педагогического образования. Одним из условий реализации данной проблемы, по нашему мнению, является внедрение инновационных технологий в образовательный процесс.

В педагогической науке смысловое знание понятия «инновация» трактуется очень широко: 1) процесс и результат учебной и образовательной деятельности, которая способствует внедрению инновационных изменений в существующую культуру, социальную среды (О.Л. Жук); 2) ситуация, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, формы и методы (В.И. Андреев, В И. Загвязинский, Г.П. Щедровицкий); 3) качественное изменение учебно-воспитательного процесса, новые целевые установки, принципы и подходы к педагогической деятельности, новые научные идеи, теории и технологии, которые затрагивают систему образования в целом или отдельные ее стороны (С.Д. Поляков); 4) результаты, продукты освоения новшеств (А.А. Арламов, Я.С. Турбовский и др.) и т.д..

Исходя из вышеизложенных смысловых значений понятия «инновация», в организации и проведении со студентами спецкурса «Воспитание будущего родителя» мы использовали как существующие традиционные формы работы со студентами, так и широко применяли арсенал методов и приемов обучения инновационного характера: блочно-модульное обучение; проектный метод; групповая работа; тренинговая работа; мультимедийные презентации учебного материала на базе проекционной техники; анимации фотоизображений по отдельным разделам учебного материала; звуковые и видеофайлы в процессе проведения практических занятий по спецкурсу.

Программа спецкурса «Воспитание будущего родителя» содержит несколько блоков, представляющих логически завершенные разделы курса, который изучается в течение определенного времени и имеет как лекционные, так и практические занятия, а также включает проведение воспитательных мероприятий. Студентами изучались следующие блоки курса: 1. Семья как социально-психологический феномен, где рассматривались сущность понятий семья, брак, основные теории происхождения семьи, стадии развития семейно-брачных отношений; функции семьи; этнические особенности семейных отношений, своеобразие бытового уклада, обычаев и традиций, связанных с жизнедеятельностью семьи; правовое регулирование семейных отношений: основные государственные документы (Конституция Республики Беларусь, Гражданский, Жилищный и Трудовой кодексы, Кодекс Республики Беларусь о браке и семье) и т.д. 2. Родительство (раскрывалась сущность феномена родительства, компоненты структуры родительства и основные составляющие родительства: материнство и отцовство). 3. Здоровьесберегающая и здоровьесозидающая функции родительства, где работа была направлена на формирование у студентов нравственной личности в рамках своего пола, установки на здоровый образ жизни в физическом, духовном и социальном плане, на сексуальное просвещение; на знакомство с последствиями ранних половых контактов (беременность, венерические заболевания, СПИД и т.д.); с влиянием «неправильного» поведения будущих отцов и матерей как на свое здоровье, так и на здоровье и развитие будущих детей. 4. Я – будущий родитель, в рамках которого проводились воспитательные мероприятия по тематике семейного воспитания (например, «Идеальные родители» и т.д.).

Эффективным было применение такого метода инновационного обучения, как организация творческого поиска на основе дискуссии («Влияние ранних половых контактов на здоровье подростков», «Отцы и дети: умение решать конфликты» и т.д.) и проведения деловой («Бюджет семьи /муж-жена; муж-жена-ребенок/» и т.д.) и ролевой игры («Рынок рабов»), существенным моментом

которой являлась предоставленная участникам возможность максимально проявить самостоятельность, инициативность, активность и творчество.

Опираясь на положения педагогики о том, что усвоение и осознание новых знаний, формирование умений и навыков в процессе профессиональной подготовки – это процесс сложный и длительный, в работе со студентами в рамках спецкурса «Воспитание будущего родителя» мы широко использовали тренинговую форму работы, в которую входили содержательные упражнения, ролевые и психологические игры, работа в парах и группах, увлекательное и живое общение заинтересованных участников клуба. Например, тренинг «Моя семья – в настоящем и будущем» [2, с.901-916], был составлен из пяти блоков занятий, в которые были включены различные упражнения: 1) «Моя семья» (упражнения: «Знакомство», «Переходим на один язык», «Зеркало», «Воспоминания из детства» и др.); 2) «Ценности в жизни человека» (упражнения «Мои сильные и слабые стороны», «Мое будущее» и т.д.); 3) «Социальные роли в семье» («Моя роль в семье», «Моя будущая семья», «Солнечная система» и др.); 4) «Взаимопонимание в семье» (упражнения «Сказка о взаимопонимании», «Скульптура идеальной семьи», «Нравственные основы семьи» и др.; 5) «Познай свое родительское «Я».

Повышению качества подготовки студентов к семейной жизни и будущему родительству способствовала интеграция информационных технологий с лекционными занятиями. В качестве методических материалов, наряду с наглядными материалами (таблицы, схемы, рисунки и т.д.), нами использовались видеопрезентации по теме изучения, а также просмотры видеоматериалов (видеофильм по пренатальному развитию (видеоэнциклопедия для будущих родителей «Ваш малыш» (включающий 9 серий), «Профилактика абортов» и др.). По теме «Этнические особенности семейных отношений» студенты, разбившись на рабочие группы, подготовили презентации «Мусульманская семья и ее особенности», «Специфика иудейской семьи», «Американская семья» и др.; сделали подборки пословиц, поговорок о семье, воспитании детей, отношениях в семье, о детях, матери и отце (например, «Вся семья вместе, так и душа на месте», «Нет лучше друга, чем верная супруга», «Замуж выходи – в оба гляди», «Ребенок научит быть матерью», «Ласкай котенка, коли не родила ребенка» и т.д.).

Таким образом, использование инновационных технологий, а также оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм обучения дают возможность студентам более глубоко усвоить материал по изучаемым дисциплинами и приблизить их к реальным условиям профессиональной деятельности, почувствовать себя в роли семьянина.

Список использованных источников

1. Дичковская, И.Н. Роль инновационного обучения в профессиональном становлении будущих воспитателей / Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб.науч.ст. / редкол Н.С.Старжинская, Е.А.Панько, И.Г.Добрицкая и др.; под общ. ред Л.Н.Воронецкой, Т.В.Поздеевой. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 79-81.
2. Малкина-Пых, И. Г. Семейная терапия: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. М.: Изд-во Эксмо, 2006. – С. 901-916.
3. Подласый, И.П. Формирование профессионального потенциала как цель подготовки учителя / И.П. Подластый, С.А. Трипольская // Родная школа. 1998. – № 1. – С. 3-8.
4. Пуйман, С.А. Историко-педагогический аспект разработки новых технологий образования / С.А.Пуйман // Распрацоўка новых тэхналогій адукацыі. – Минск: БГПУ, 1997. Ч. 1. – С. 90-91.
5. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания: учеб.пособие / В.В.Чечет. – Минск: Пачатковая школа, 2007.

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В ВУЗЕ

В.А. Зенченко

Успешное проведение глубоких общественных преобразований, осуществляемых сегодня в Беларуси, невозможно без качественных изменений в сознании людей, и, прежде всего, молодежи, овладения ею основами социально-гуманитарного знания.

Изучение социально-гуманитарных наук в вузе призвано помочь студентам сформировать научное представление о социально-экономических, политических и духовных процессах и явлениях, происходящих в современном мире, выработать критическое рациональное мышление, навыки самостоятельного анализа тенденций общественного развития, усвоить нормы и ценности политической культуры, овладеть такими качествами, как толерантность, готовность к компромиссу и сотрудничеству, патриотизм, гражданственность. В процессе преподавания теоретических и практических проблем социально-гуманитарных наук создаются условия для воспитания граждан, способных не оставаться простым объектом политики государства или манипулирования со стороны различных политических сил, а стать подлинно активным и сознательным субъектом общественно-политической жизни.

На кафедре политологии и права БГПУ определены и реализуются несколько основных направлений совершенствования методики преподавания, закрепленных за кафедрой дисциплин, и повышения качества подготовки будущих специалистов. Одним из них является научно-методическое обеспечение учебного процесса, разработка учебно-методических комплексов нового поколения. Так, в течение трех последних лет изданы следующие учебные и учебно-методические пособия: «Палітыка і ідэалогія: табліцы, схемы, дыфініцыі», «Идеология белорусского государства: проблемы межпредметного исследования», «Основы идеологии белорусского государства» (3-е изд., дополненное и переработанное), практикумы по социологии и основам права и другие (ряд из них представлены и на электронных носителях). В 2009 году запланировано издание учебно-методических пособий по политологии и правам человека с учетом новых образовательных стандартов и программ. Кроме того, преподавателями – правове-

дами кафедры впервые создан банк данных нормативно-правовых документов на электронных носителях по курсам основы права, права человека, права ребенка. В настоящее время профессорско-преподавательский состав кафедры работает над формированием банка данных научных, научно-методических работ по курсам политологии, социологии, основ идеологии белорусского государства.

Как показывает опыт преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях Беларуси, в ряде случаев преобладает тенденция на передачу студентам общих знаний, не учитывающих профиль вуза, факультета, профессиональную деятельность будущих специалистов. Кафедра политологии и права БГПУ ориентируется на решение этой проблемы путем учета специфики факультета и профиля подготовки специалистов как при чтении основного лекционного курса, так и, в особенности, при чтении спецкурсов. В частности, на историческом факультете доцент В.А. Зенченко читает спецкурс «Политический процесс: история и современность», в ходе которого анализируются такие проблемы, как революционный и эволюционный пути развития общества, вопросы его модернизации, трансформационные процессы в Республике Беларусь и других странах СНГ, мировой политический процесс и др. На факультете социально-педагогических технологий доцентом С.П. Романовой разработан спецкурс «Социология молодежи», в котором наряду с рассмотрением теоретических аспектов проблемы существенное внимание уделяется изучению методики преподавания конкретных социологических исследований, формированию навыков анализа полученных результатов, их систематизации и обобщения. Следовательно, чтение спецкурсов позволяет не только обогатить теоретический арсенал студентов, но и сформировать умение анализировать сложные социально-политические проблемы.

Основной недостаток преподавания социально-гуманитарных дисциплин – это информационный характер подачи материала. Получая значительный объем теоретических знаний, многие студенты не обладают достаточными навыками и умениями их использования при анализе реальных социально-политических явлений. Поэтому преподаватели кафедры политологии и права БГПУ стремятся делать упор на воспитывающее обучение, на преодоление стереотипов, мифологизации сознания студентов, привитие у них навыков научного объективного анализа современных общественно-политических процессов.

Традиционные методы обучения сегодня во многом не отвечают ни потребностям обучаемых, ни требованиям, предъявляемым к выпускникам со стороны общества. Концепция подготовки современных специалистов включает развитие способности к глубокому теоретическому мышлению; приобщение студентов к фундаментальным культурным ценностям и нормам гражданской жизни; формирование ответственной личности, способной осуществлять рациональный выбор в сложных ситуациях; осознание того, что только высококвалифицированная активная личность способна в условиях конкурентной рыночной среды обеспечить себе достойную жизнь. Изменение технологии обучения должно быть направлено на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной – по руководству самостоятельной учебно-познавательный, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. В этих целях преподаватели кафедры все более широко используют современные инновационные педагогические технологии, способствующие созданию развивающей образовательной среды. В связи с этим внедряются различные формы и методы, которые активизируют познавательную деятельность студентов, помогают более глубокому усвоению знаний, выработке самостоятельного мышления, аналитических навыков и умений. В частности, широко используются такие активные формы и методы обучения, как анализ конкретной ситуации (например, сравнительный анализ политических процессов и хода реформ в странах СНГ, социальные и духовно-нравственные проблемы в молодежной среде и т.п.), деловая игра (процесс подготовки и принятия политического решения), групповые формы учебно-познавательной деятельности, дискуссия, беседы за «круглым столом», использование опорного конспекта и состязательности в процессе учебных занятий, тестирование, привлечение студентов к проведению социологических исследований и обработке их результатов, мультимедийное сопровождение лекций и др.

Помочь приобрести навыки научного анализа общественных процессов должно также использование в преподавании социально-гуманитарных наук практикума – системы самых разных заданий, выполняемых студентами в процессе самостоятельной работы или в учебное время: на лекциях, семинарах, коллоквиумах, практическом занятии, зачете, экзамене. Такие практикумы разработаны преподавателями кафедры по политологии, социологии, основам права. Они включают в себя следующие структурные элементы: планы семинарских занятий; тематику рефератов и докладов; контрольные и проблемные вопросы; логические задания; тесты; структурно-логические схемы и таблицы; рекомендованную литературу; краткий словарь основных терминов (работа с понятиями, категориями).

Значительное внимание на кафедре уделяется совершенствованию организации и стимулирования самостоятельной работы студентов. Преподаватели кафедры используют следующие формы организации управляемой самостоятельной работы.

1. Письменные отчеты и рефераты. При изучении темы, вынесенной для самостоятельного изучения, студенты получают задание изучить определенный вопрос по данной теме с опорой на предложенные преподавателем литературные источники. По итогам самостоятельной работы студент предоставляет в установленные сроки преподавателю отчет или реферат. Данная форма организации УСРС используется по всем курсам профиля кафедры и всеми преподавателями.

2. Творческие, практические работы. Для каждого студента или небольшой группы студентов некоторые преподаватели кафедры по своим курсам разработали темы индивидуальных творческих заданий, подобрали литературу. Задача студентов заключается в проведении анализа проблемы в соответствии с определенным планом, опираясь на предложенные информационные источники.

3. Ответы-презентации. Студенты получают индивидуальные вопросы-задания, на которые они должны подготовить не просто письменные ответы, а разработать с помощью компьютерной программы Power Point так называемую презентацию.

4. Система тестов. Ряд преподавателей для контроля качества усвоения тем по УСРС разработали тесты, которые стандартизируют процедуру контроля, экономят время студентов и преподавателей, обеспечивают объективность оценки знаний студентов.

5. Проблемные группы. Студентам предлагается разработать индивидуально или в группе исследовательский проект по дискуссионной проблеме современного общества. Данная форма работы позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, формировать у них навыки научного анализа, умение делать необходимые обобщения и выводы. Например, автор этого материала предлагает студентам в качестве тем исследовательских проектов по политологии такие, как «Работа Г. Макиавелли «Государь»: правила поведения власти или кодекс политического бесчестия», «Демократия: достоинства и недостатки», «Политическая культура западного, восточного и евразийского типов: сравнительный анализ» и др. Также студенты привлекаются к проведению социологических исследований по наиболее актуальным проблемам современной молодежи, анализу, систематизации и обобщению полученных результатов.

Важнейшим направлением в своей профессиональной педагогической деятельности преподаватели кафедры рассматривают привлечение лучших студентов к научно-исследовательской работе. Используются такие формы научной работы, как подготовка докладов и рефератов, учебные научно-проблемные группы, проведение факультетских и университетских олимпиад (в частности, ежегодно проводятся олимпиады по основам права), участие в университетских и республиканских конкурсах студенческих научных работ по проблемам обществознания. Неоднократно студенты университета под руководством преподавателей кафедры становились лауреатами подобных конкурсов.

В подготовке докладов и рефератов принимают участие практически все студенты университета дневной формы обучения. Значительная часть из них показывает при этом достаточно хорошее знание проблемы, умение работать с первоисточниками и монографической литературой, увязывать вопросы теории с социально-политической практикой, способность к самостоятельным суждениям, наличие элементов научного поиска. Обсуждение докладов и рефератов на семинарских занятиях позволяет отобрать те из них, которые после соответствующей доработки могут быть рекомендованы для выступления на университетских научных конференциях по проблемам социально-гуманитарных наук, вырасти в студенческие научные работы.

Таким образом, использование современных педагогических технологий, разнообразных форм и методов работы со студентами в учебном процессе и во внеучебное время стимулирует их интерес к общественно-политическим проблемам, к социально-гуманитарным наукам, активизирует познавательную деятельность, способствует глубокому усвоению знаний, выработке самостоятельного мышления и аналитических навыков и умений, содействует формированию рационального сознания и демократической политической культуры, характерных для цивилизованного общества.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О.Е. Игнацкая

Профессиональное образование сегодня призвано формировать у будущих специалистов (А.В. Коржуев, В.А. Попков и др.) целый ряд непрофессиональных компонентов знаниевого и процессуалъно-деятельностного характера. При этом важное значение имеет сформированность у будущих педагогов и психологов такой ключевой компетенции, как социальная [1; 3; 5]. Социальная компетенция – одна из основных, которым придается особое значение в профессиональном образовании современного общества. Эффективное решение проблемы формирования социальной компетенции будущих педагогов и психологов в условиях педагогического университета в значительной степени может обеспечить реализация в образовательном процессе целостного компетентностного подхода.

Социальная компетенция в современной научной литературе определяется качеством личности, сформированным в процессе ее социализации, представляет определенный уровень интегрированных знаний, опыта деятельности человека, обеспечивающих эффективное выполнение заданных социальных ролей, и определяет направленность личности и ее готовность к эффективному взаимодействию со средой [2; 6].

Соответственно, ключевые компетенции педагога-психолога – это органический комплекс общепрофессиональных (связанных с психолого-педагогической деятельностью вообще) и специальных (отражающих специфику образовательной системы в целом и образовательного учреждения в частности, меняющиеся социальные реалии и сам социум образовательного учреждения, в условиях которого функционирует педагог-психолог) знаний, умений, навыков, способностей, обеспечивающих эффективность реализации педагогических функций по формированию современной личности.

Социальная ответственность студента включает три взаимопроникающих компонента. *Ценностно-нормативный* позволяет выявить социальную мотивацию, значимость терминальных ценностей и жизненных сфер; *аффективно-эмпатийный* показывает отношение к себе и другим; *организационно-коммуникативный* раскрывает готовность к активности, субъект-субъектным взаимодействиям.

Формирование социальной ответственности студентов в практике организации образовательного процесса факультета психологии БГПУ основывалось на активизации деятельности и личностного потенциала через балльно-рейтинговую систему, метод «контракта», решение педагогических задач, проблемных ситуаций и участие в ролевых играх. Реализация проходила по трем направлениям: диагностическому, формирующему и коррекционно-стимулирующему.

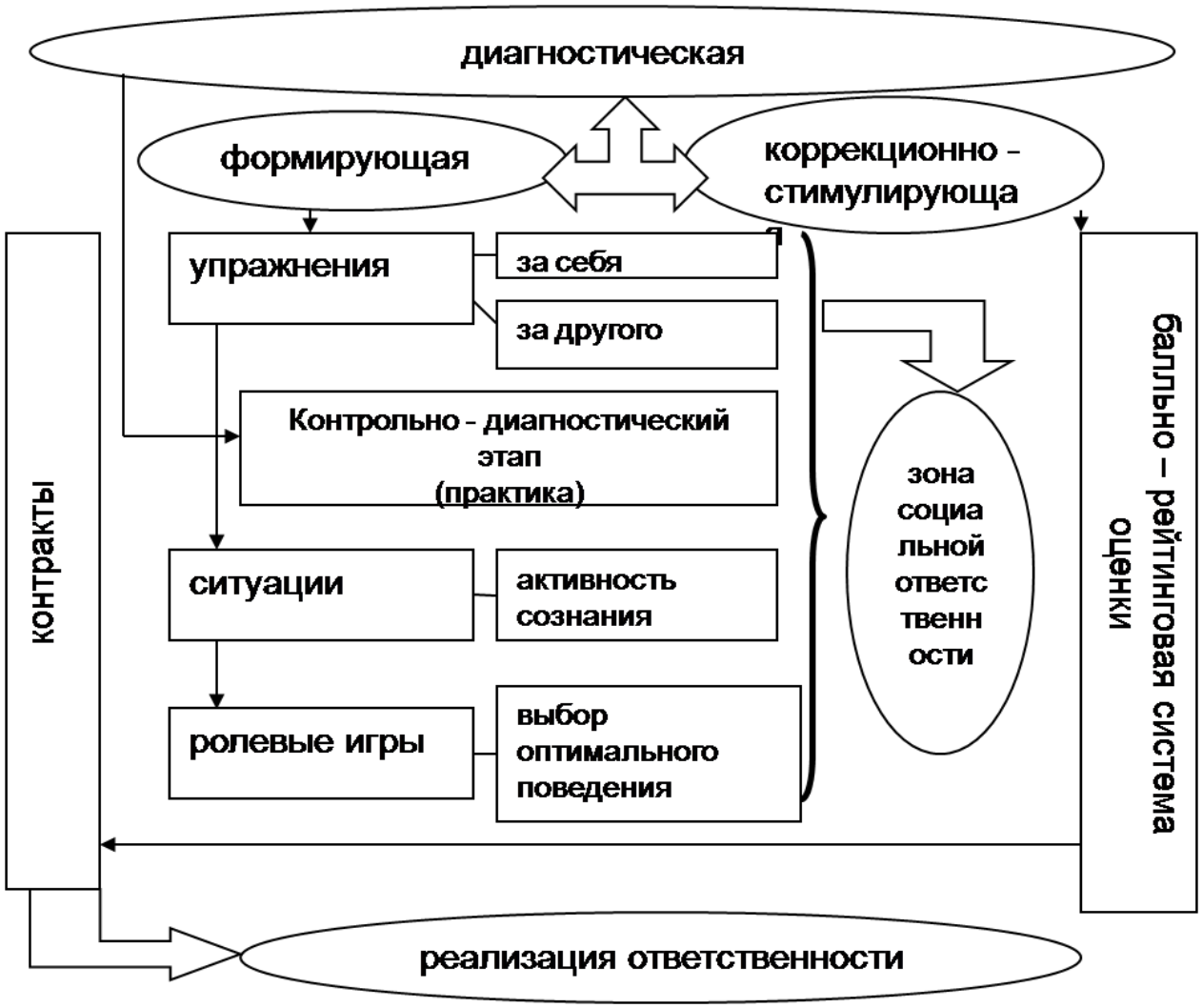


Рисунок – Условия формирования социальной ответственности

Условия формирования социальной ответственности включали диагностическую, формирующую и коррекционно-стимулирующую части. Реализация предусматривала прохождение следующих этапов: самопонимание, принятие себя, принятие другого, выбор и прогнозирование деятельности, реализация.

Диагностическая часть была построена в соответствии с разработанной структурой социальной ответственности по принципу взаимоуточнения и взаимодополнения. Проверка сформированности компонентов социальной ответственности проводилась по специально подобранным методикам.

Формирующая часть включала два блока. Первый блок нацелен на осознание студентами ответственности и раскрытие собственных возможностей в ее реализации. Формирование осознания прав конструктивного взаимодействия предполагало использование заданий для самостоятельной работы по двум направлениям:

1) формирование ответственности за себя;

2) формирование ответственности за другого.

Второй блок направлен на решение задачи формирования умений выбора оптимального поведения. Данная задача выполнялась через решение проблемных ситуаций. Представленные решения являлись диагностическим конструктом, выявляющим ответственное отношение к себе, отношение к другому и отслеживающим моменты «ухода» от ответственности, который расценивался как нежелание вникать в проблему и проявлялся в пересказе ситуации или ее решении путем насильственных средств. Наряду с указанными проблемными ситуациями работа велась и по тем, с которыми студенты столкнулись в реальности при прохождении педагогической практики.

Особое внимание уделялось моментам проявления у студентов уверенности или неуверенности в себе, т.к. уверенность является детерминантой ответственности. Существуют различные механизмы реализации ответственного поведения в зависимости от того, с какой формой уверенности связано поведение. Так, если ответственность связана с уверенностью, которая зиждется на внешней похвале, социальном одобрении и поддержке, то при изменении ситуации, когда исчезают внешние опоры, поведение

личности может стать реактивным, безответственным. Если же ответственность связана с уверенностью как личностной характеристикой, проявляющейся независимо от наличия-отсутствия социального одобрения, поддержки, то даже при неблагоприятно складывающейся для личности и ее деятельности ситуации можно ожидать ответственной реализации поведения. Для формирования уверенности в себе студентам предлагалась работа с ситуациями, вызывающими трудности. Особое место в формировании уверенности играет использование ролевых игр. Ролевые игры представляют собой определенную репетицию поведения, ролевое проигрывание жизненных ситуаций, которое обычно начинается с несложных ситуаций, актуальных для большинства студентов, например, персонального разговора с человеком и т.д. Постепенно студенты подходят к проигрыванию более сложных ситуаций.

Коррекционно-стимулирующая часть методики позволила оценить возможность и эффективность педагогических воздействий и, являясь важной частью управления учебно-воспитательным процессом, осуществляется через:

- метод «контракта» – обязательство студента по выполнению плана самостоятельной работы по изучаемой дисциплине. Одновременно позволяет содействовать развитию ответственности и выполняет функцию контроля за ее реализацией и проявлением, согласно разработанным критериям. «Контракт» предполагает выбор сложности предстоящей работы, объем, сроки ее завершения.

- балльно-рейтинговая система оценки деятельности студента. Данная система выполняла две функции: во-первых, средства и управления учебным процессом; во-вторых, системы контроля. К управлению учебным процессом допускались сами студенты, корректируя этот процесс изнутри, в соответствии с индивидуальными возможностями и желаниями.

Итак, посредством балльно-рейтинговой системы и метода «контракта» обеспечивались условия формирования социальной ответственности, предоставлялась свобода выбора, знание его последствий, обеспечивалось соучастие в управлении, исключалась излишняя опека и жесткий контроль. Контроль играл роль взаимного, согласованного между педагогом и студентом стиля совместной работы, с постоянным уточнением методов и средств достижения цели.

Развитие социальной ответственности студентов факультета психологии БГПУ выразилось в повышении ответственности в учебной деятельности по трем критериям: обязательность в выполнении намеченного (сдача работы в срок); доведение начатого дела до конца (выполнение работы в полном объеме, согласно заявленному уровню сложности), обеспечение качественного выполнения деятельности.

Список использованных источников

1. Каганов, А.Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А.Б. Каганов. – Минск: Изд-во БГУ, 1983.
2. Кривошеева, О.Р. Психолого-педагогические основы формирования социальной ответственности студентов – спортсменов / О.Р. Кривошеева, Н.М. Костихина // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма в Сибири: материалы межрегион. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов / СибГУФК. – Омск, 2004. – С. 96 – 97.
3. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1998.
4. Wentzel, K.R. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement / K.R. Wentzel // Review of Educational Research. – 1991. – № 61. – P. 19 – 26.
5. Witt, L.A. The effects of social responsibility and satisfaction on extrarole behaviors / L.A. Witt, N.C. Silver // Basic and Applied Social Psychology. – 1994. – № 15(3). – P. 38 – 51.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ГЕОГРАФИЯ С МЕТОДИКОЙ ПРЕПОДАВАНИЯ»

И.В. Кабелка

Самостоятельная работа представляет собой одну из форм организации учебного процесса в высшей школе и является его важнейшей составной частью. Она предусматривает преимущественно самостоятельное изучение и усвоение студентами нового учебного материала. Для успешной организации самостоятельной работы преподавателю необходимо разработать ее систему по своему предмету и внедрить в педагогический процесс. Все элементы этой системы должны быть оптимально сбалансированы. Объем работы, предлагаемый студентам, обязан соответствовать реальному ресурсу их времени. При подборе заданий для самостоятельной работы надо учитывать уровень подготовки студентов. Следует четко определить и требования к качеству выполнения заданий.

Внедрение системы самостоятельной работы невозможно без тщательно разработанного учебно-методического и сервисного обеспечения. *Учебно-методическое* обеспечение самостоятельной работы по курсу «География с методикой преподавания» представлено: рядом авторских учебно-методических пособий и пособий; хрестоматией на электронном и бумажном носителях; видеотекой уроков разного типа; методическими разработками и указаниями к практическим и лабораторным занятиям, к выполнению индивидуальных заданий. В *сервисное* обеспечение самостоятельной работы по данному курсу включены: домашние задания к практическим и лабораторным занятиям, вопросники для самоконтроля по ключевым темам курса, географическая номенклатура, типовые планы по описанию географических объектов, тестовые задания.

В высшей школе преобладают две общепризнанные формы самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. *Аудиторная* работа осуществляется на практических и лабораторных занятия под *непосредственным* руководством преподавателя, у

которого в процессе выполнения заданий студенты могут получить консультацию. Аудиторная самостоятельная работа студентов по курсу «География с методикой преподавания» предусматривает: упражнения с картографическими пособиями; разработку системы уроков по отдельным темам, фрагментов уроков разного типа, заданий различного уровня сложности для учащихся; выполнение схематических зарисовок; вычерчивание простейших схем и таблиц разного вида; описание географических объектов.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентами в произвольном режиме времени и в удобные для них часы, часто вне аудитории, а если того требует специфика предмета – в компьютерном классе, библиотеке, образовательном учреждении. Исходя из структуры учебного процесса, внеаудиторная самостоятельная работа студентов делится на обязательную и дополнительную. *Обязательная* внеаудиторная работа является логическим продолжением аудиторных занятий, регламентируется учебным планом и программой. Она проводится под *опосредованным* руководством преподавателя, который предъявляет задания, консультирует, определяет сроки их выполнения. В зависимости от способностей и усилий студенты сами устанавливают режим и продолжительность работы, но в рамках, отведенных преподавателем. Обязательная внеаудиторная самостоятельная работа по данному курсу включает: изучение географической номенклатуры, общий и тематический анализ одного из посещенных уроков географии, разработку тематических планов по ключевым темам и отдельных фрагментов уроков, подготовку к тестированию и проверочной работе, выполнение индивидуальных домашних заданий.

Дополнительная внеаудиторная работа ведется по специальному плану в зависимости от индивидуальных интересов и склонностей студентов. Она связана с глубоким и всесторонним изучением предмета и предусматривает: решение домашних заданий творческого характера, выполнение научно-исследовательской работы, изучение дополнительной специальной литературы, подготовку к олимпиадам. На сегодняшний день дополнительная внеаудиторная работа студентов по курсу «География с методикой преподавания» не предусмотрена.

Как известно, самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студентов. В зависимости от этого различают воспроизводящие, частично-поисковые и поисковые работы. Характерной чертой *воспроизводящих* самостоятельных работ является то, что способы, принципы их решения предъявляются в готовом виде. Они довольно широко представлены в данном курсе: выполнение заданий по образцу, подробной инструкции, предложенному алгоритму; заполнение схем и таблиц различного вида, решение тестовых заданий. Воспроизводящие самостоятельные работы необходимы для накопления сведений, закрепления способов деятельности, создания условий для перехода к выполнению заданий, требующих от студентов большей познавательной самостоятельности и активности.

В процессе выполнения *частично поисковых* самостоятельных работах осуществляется поиск новой учебной информации, требующий привлечения приобретенных знаний и умений, установления внутри- и межпредметных связей. Таких работ в курсе «География с методикой преподавания» немного: подготовка микросообщений, описание географических объектов, разработка отдельных фрагментов уроков, общий и тематический анализ уроков. Частично-поисковые работы позволяют приобрести опыт поисковой деятельности, что подготавливает студентов к решению нестандартных задач, к научно-исследовательской работе.

Поисковые самостоятельные работы требуют анализа проблемной ситуации, получения новой учебной информации. Студент должен самостоятельно выбрать средства и методы решения поставленной перед ним задачи. Работы поискового характера по данному курсу пока не предусмотрены.

Положительные результаты в организации самостоятельной работы может обеспечить любой стиль педагогического руководства. При *авторитарном* стиле студентам даются четкие указания к выполняемой работе, определяются сроки ее выполнения и осуществляется жесткий контроль. *Демократический* стиль позволяет студентам самостоятельно выбрать не только тему для изучения, но и характер выполнения задания. Результаты работы им предлагается изложить на аудиторном занятии или предъявить на проверку в письменном виде. При этом срок сдачи работы по согласованию с преподавателем может варьироваться.

Внедрение системы самостоятельной работы предполагает наличие контроля за ее выполнением студентами. По курсу «География с методикой преподавания» предусмотрены как разные формы контроля *(индивидуальная, групповая),* так и его виды *(устный, письменный).* Основным видом контроля за усвоением студентами знаний по географии является *тестовый.* Разработано почти 1600 различных форм тестовых заданий, среди которых преобладают закрытые и открытые. Реже представлены тестовые задания на установление соответствия и правильной последовательности между элементами множеств.

Созданы тестовые задания и разного уровня сложности. *Первый уровень* сложности включает тестовые задания для проверки усвоения студентами эмпирических знаний (фактических сведений, представлений, географической номенклатуры). Тестовые задания *второго уровня* сложности дают возможность выявить у них состояние теоретических знаний (географических понятий, закономерностей, причинно-следственных зависимостей). *Третий уровень* сложности составляют открытые тестовые задания, которые предусматривают построение студентами небольших самостоятельных высказываний.

По курсу «География с методикой преподавания» практикуется *промежуточный* вид тестового контроля. Он позволяет выявить у студентов знания и умения по важнейшим темам географии, полученные ими в процессе самостоятельного их изучения. Предусмотрено *безмашинное* (бланковое) тестирование, которое проводится в письменной форме. Разработано 6 вариантов таких бланков, в каждом из которых содержится до 70 разных как по форме, так и по уровню сложности тестовых заданий. Созданы, хотя и не апробированы, и программы для компьютерного тестирования. Среди других видов контроля за самостоятельной работой студентов по географии необходимо отметить *индивидуальный устный опрос,* проводимый по географической номенклатуре.

Что же касается специальной методики географии, то наиболее значимым видом контроля за усвоением студентами знаний и умений, является *письменная проверочная работа.* Разработано 30 вариантов такой работы по важнейшим проблемам методики. В их содержание включены самые разнообразные вопросы: воспроизведение фактического материала, сравнение объектов и явлений, овладение специальной терминологией, усвоение понятий, установление причинно-следственных связей. Из других ви-

дов контроля за работой студентов по методике географии практикуются *графические диктанты, проверка индивидуальных письменных заданий, собеседование, экспресс-опрос.*

В завершение необходимо подчеркнуть, что внедрение самостоятельной работы студентов по тому или иному курсу невозможно без ее учебно-методического и сервисного обеспечения. Содержанием самостоятельной работы должны быть предусмотрены разные задания как по содержанию, так и по уровню сложности. Преподавателю надо четко определиться с формами отчетности, объемом предлагаемой работы, а также сроками ее предъявления. Следует разнообразить формы организации, способы и виды контроля за выполнением студентами самостоятельной работы.

Список использованных источников

1. Алтынбекова, З.Б. Самостоятельная работа студентов / З.Б. Алтынбекова, Н.И. Павленко // Специалист. – 1996. – № 6.
2. Гросс, Н. В. Самостоятельная работа студентов / Н.В. Гросс, В.П. Фатеев // Специалист. – 2000. – № 3.
3. Шестова, А. Н. Самостоятельная учебная деятельность студентов / А.Н. Шестова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9.

МАГИСТРАТУРА В СТРАНАХ СНГ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

В.А. Капранова

Институт магистратуры на постсоветском образовательном пространстве появился в начале 90-х гг. XX века. Его становление в странах СНГ осуществлялось в результате освоения зарубежного опыта многоуровневой подготовки специалистов, прежде всего США. Магистерская подготовка в этой стране имеет ряд характерных особенностей: осуществление на основе бакалавриата; гибкость, вариативность, практическая направленность магистерских программ; доминирование в учебном плане предметов специализации; популярность магистерских программ в сфере образования, социологии, бизнеса, общественных отношений, услуг; развитие междисциплинарных (смешанных) магистерских программ; тенденция к увеличению сроков обучения до 2-х лет.

В англоязычных странах существует несколько разновидностей магистерских программ: построенные на изучении определённого набора предметов с последующей сдачей экзаменов по ним и выполнением дипломного проекта (Master Degrees by Coursework and Minor Thesis) и нацеленные на написание исследовательской работы (Master Degrees by Research and Thesis). Первые отличаются практической ориентацией: после завершения обучения выпускники, как правило, сразу же приступают к профессиональной деятельности. Вторые являются как бы первой ступенью научной подготовки и больше всего подходят тем, кто планирует поступление в аспирантуру и занятия исследовательской деятельностью, а не непосредственное поступление на работу после окончания срока обучения.

При заимствовании зарубежного опыта в странах СНГ, в т.ч. Республике Беларусь предпочтение было отдано унифицированной модели магистерской подготовки: с одной стороны в магистратуре идет углубленное изучение предметов специализации, с другой стороны, усилен исследовательский компонент в структуре курса.

В России подготовка к введению многоуровневой структуры образования была начата в 1991 году. Постановлением Комитета по высшей школе № 13 от 13 марта 1992 г. «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» было утверждено Временное положение о многоуровневой структуре высшего образования в Российской Федерации. В 1992 г. такая система была введена в 52 вузах, в том числе в 14 университетах и 36 технических институтах [2]. Федеральный закон «Об образовании», принятый в 1992 году, ввел такие понятия, как «многоуровневая система», «бакалавриат», «магистратура». На рубеже XX-XX1 века в России существовали параллельно две системы подготовки специалистов: старая (одноступенчатая) и новая (многоступенчатая). Вузам было предоставлено право самостоятельного выбора одной из них.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования образовательная программа магистерской подготовки предполагает срок обучения не менее 6 лет по любому из направлений. Она состоит из 4-х летней программы обучения в бакалавриате по соответствующему направлению и не менее 2-летней специализированной магистерской подготовки, ориентированной на научно-исследовательскую или научно-педагогическую деятельность. Образовательная программа подготовки магистров завершается итоговой аттестацией, включая защиту выпускной работы (магистерской диссертации).

Степень магистра фиксирует образовательный уровень, направленность полученного образования на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, наличие умений и навыков, необходимых начинающему научному работнику или преподавателю. В рамках отдельных вузов содержание магистерской подготовки было смещено в направлении узкоспециализированной прикладной подготовки. Летом 2009 года в России было выставлено на конкурс 33 тысячи бюджетных мест в магистратуру. Из них в ВШЭ — 1010, в МГУ и МГИМО — примерно по 500, в других крупных вузах — от нескольких десятков до нескольких сотен. Поступить в российскую магистратуру можно двумя путями: через конкурсный отбор по результатам вступительных экзаменов или через олимпиады бакалавров, проводимых ведущими университетами. Победители этих олимпиад имеют право зачисления в магистратуру без экзаменов. Следует отметить, что 2009 год — последний, когда выпускники вузов с дипломом специалиста имеют право быть зачисленными на бюджетное обучение в магистратуру. Со следующего года это будет возможно только для бакалавров в связи с переходом российской высшей школы на многоуровневую систему подготовки кадров [3].

С момента своего появления в украинских вузах магистратура была годичной. Присоединение Украины к Болонскому процессу (2005) ускорило введение двухступенчатой системы подготовки специалистов («бакалавриат- магистратура»). В последние годы

в Министерство образования и науки поступало большое количество обращений вузов об увеличении срока обучения в магистратуре до двух лет. Летом 2009 года в ответ на просьбу вузов Министерство инициировало увеличение вдвое срока учебы в магистратуре. Это решение мотивировалось тем, что, во-первых, за рубежом преобладает двухлетняя практика обучения в магистратуре, во-вторых, один год – слишком короткий срок для получения необходимых знаний, знакомства с базовыми научными исследованиями в выбранной отрасли и определения своей научной специализации. Ввиду того, что к двухлетней системе готовы не все вузы, Министерство образования и науки Украины предлагает апробировать новую систему магистерской подготовки на базе отдельных вузов и двигаться далее в зависимости от полученных результатов. Помимо этого, Министерство однозначно выступает против имеющей место в магистратуре практики чтения программ 5-го курса того или иного факультета, т.е., фактически повторения и продолжения изучения дисциплин, пройденных в бакалавриате. Данные издержки переходного периода характерны для отдельных украинских вузов. Между тем общепризнанно, что обучение в магистратуре должно качественно отличаться как новыми дисциплинами, так и уровнем их преподавания [3].

Магистерская подготовка в Республике Беларусь относится к системе вузовского образования и, соответственно, ее деятельность определяется нормативными документами, регламентирующими обучение студентов в вузе. В соответствии с п. 1.2. Закона Республики Беларусь «О высшем образовании»(2007) «вторая ступень высшего образования (магистратура) обеспечивает формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы и завершается присвоением степени «магистр» и выдачей диплома магистра, предоставляющих право на обучение в аспирантуре (адъюнктуре) и (или) на трудоустройство с учетом ранее присвоенной квалификации специалиста с высшим образованием и обучения в магистратуре» [1]. С целевой точки зрения магистратура фактически рассматривается как предварительная (начальная) ступень аспирантуры.

Оценивая восемнадцатилетний опыт развития магистратуры в странах СНГ можно сделать следующие выводы.

1. Магистратура на постсоветском образовательном пространстве находится в стадии становления. Ей свойственны «болезни роста».

2. Магистерские программы предполагают сильный исследовательский компонент в плане обучения студентов навыкам сбора, анализа и использования информации для принятия решений. Как следствие, первоначально магистерские программы воспринимались исключительно как научно-исследовательские, готовящие слушателей к преподавательской или научной карьере, что существенно ограничивало область использования таких программ и снижало их востребованность.

3. Спрос на магистерские программы в СНГ быстро растет. Высококвалифицированные кадры с магистерским уровнем образования требуются в вузах, исследовательских организациях, бизнесе, компаниях и организациях самых разных сфер деятельности и форм собственности. Рынок труда в СНГ еще не полностью воспринял диплом бакалавра в качестве полновесного диплома о высшем образовании. Поэтому работодатели, и потребители образовательных услуг стремятся получить "полновесное" в их представлении высшее образование, т.е. образование на магистерском уровне. Большим спросом пользуются магистерские программы по специальности «Экономика» и «Менеджмент», на которых учатся и лица с неэкономическим образованием. Они, как правило, работают на управленческих должностях и нуждаются в специальных знаниях по маркетингу, финансам, бухучету и другим экономическим дисциплинам. В настоящее время для работы аналитиками или менеджерами в высокотехнологичных областях экономики необходимо иметь экономическое образование в дополнение к техническому.

5. В странах СНГ развитие магистратуры связано с рядом проблем организационного, содержательного и технологического характера. В целом вся совокупность проблем становления магистерской подготовки на постсоветском образовательном пространстве может быть сведена к обеспечению: нормативно-организационному, учебно-методическому, информационному, кадровому, материально-техническому, финансовому.

Список использованных источников

1. Закон Республики Беларусь «О высшем образовании», 11 июля 2007 г. – № 252-З // Нац. реестр правовых актов 19 июля 2007 г. – № 171 (№ 2/1349). – Минск, 2007.

2. Нечай, О.Д. Проблемы реализации единых подходов в системе «магистратура-аспирантура» / О.Д.Нечай. [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: http://www.belisa.org.by /ru/izd /other/ Kadr2008/kadr08_21.html. Дата доступа: 1.09.2009.

3. Синицына, Г. Становление российской магистратуры в свете зарубежного опыта / Г.Синицына, [Электронный ресурс]. – 2007.- Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/55.htm . Дата доступа: 17.08.2009.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Н.В. Карлионова

Модернизация образования отражает экономическую целесообразность современного этапа развития общества. Внедрение системы подготовки специалистов с высшим образованием, основанной на двух последовательных ступенях обучения, является одним из доминирующих подходов формирования современной высшей школы в Республике Беларусь.

Двухступенчатая структура высшего образования предполагает профессиональную подготовку дипломированных специалистов (бакалавров) по специальностям на первой ступени и магистров по направлениям высшего профессионального образования

– на второй. Первый уровень высшего образования направлен на массовую подготовку специалистов к работе в прикладных областях, содержание высшего образования на втором уровне характеризуется научной направленностью и ориентировано на дальнейшее обучение в аспирантуре. В результате квалификация «специалист» (бакалавр) соответствует профессиональной направленности на практическую деятельность, а квалификация «магистр» – на теоретическую. Таким образом, исследование профилей психолога-практика и психолога-теоретика может служить основанием для дифференциации учащихся.

Ориентация образовательного процесса в высшей школе на профессиональное и личностное развитие учащихся обусловливает потребность в учете особенностей личности обучающихся, что позволит сформировать как профессиональную, так и личностную компетентность. Для реализации данного подхода большое значение имеет исследование профессионально важных качеств личности, которые выступают одним из показателей эффективности специалиста. Несоответствие личности и профессии ведет к профессиональным деформациям, среди основных психологических детерминант которых важную роль играют акцентуации личности [1].

Данное исследование направлено на изучение особенностей личности, в том числе акцентуаций, практикоориентированных и исследовательски-ориентированных студентов-психологов.

В исследовании приняли участие 48 студентов 5 курса дневного отделения факультета психологии БГПУ.

Для выявления профессиональной направленности студентов на практическую и теоретическую деятельность психолога мы использовали профильную модель специалиста-психолога, разработанную Р. Кеттеллом и его сотрудниками. Данная модель основана на специфической комбинации факторов 16 PF Р. Кеттелла [3]. Таким образом, при преобладании ориентации на практическую работу в профиле психолога присутствует сочетание факторов A (готовность к контактам), B (общая интеллектуальность), H (ненасыщаемость социальными контактами) и N (умения поддерживать контакты). При преобладании ориентации на исследовательскую деятельность – A, B и N. При этом каждому из вышеназванных факторов соответствуют определенные весовые коэффициенты, указывающие на вклад каждого из них в прогноз эффективности соответствующей (практической либо теоретической) профессиональной деятельности.

Для измерения выраженности акцентуаций личности был использован «Личностный опросник Г. Шмишека», разработанный на основе концепции «акцентуированных личностей» К. Леонгарда.

Исходя из формул эффективности психолога-практика и психолога-теоретика по модели Р. Кеттелла выявлено, что среди студентов 5 курса факультета психологии 31 человек (65 %) ориентированы на практическую работу и 17 студентов (35 %) склонны к научно-исследовательской деятельности психолога.

Методика Р. Кеттелла позволяет путем группировки отдельных факторов выделить три блока личностных характеристик: 1) интеллектуальные (основные факторы: B, Q_1, E и M, дополнительный – N); 2) эмоциональные (основные факторы: C, I, O, Q_3 и Q_4, дополнительные – F, G и L); 3) коммуникативные: общительность (факторы A, H, F) и социально-психологические характеристики (факторы E, Q_2, G и N) [2].

Таким образом, психологи-теоретики имеют более высокие показатели по трем основным факторам, которые диагностируют интеллектуальные особенности личности: подвижность мышления, высокий уровень общей культуры (B); развитое воображение, высокий творческий потенциал (M); склонность к экспериментированию, направленность на аналитическую деятельность (Q_1). У психологов-теоретиков также более развит практический интеллект (N). Психологам-практикам более свойственна самостоятельность в решении интеллектуальных задач и самоуверенность (E).

Психологи-практики в среднем превосходят теоретиков по показателям эмоционально-волевых особенностей личности. Они эмоционально более стабильны и реалистичны (C), чувствительны и артистичны (I), самолюбивы и склонны к самоконтролю (Q_3), энергичны и раздражительны (Q_4), эмоциональны и динамичны в процессе общения (F). Напротив, психологи-теоретики застенчивы и тревожны (O). Высокие оценки по данному фактору во многом определяют стремление личности к самоактуализации [2]. Высокие показатели по фактору L отмечены у представителей обеих профессиональных групп при незначительном преобладании у психологов-теоретиков, что свидетельствует об эмоциональной напряженности и повышенной тревожности студентов-психологов.

Анализ средних показателей по блоку коммуникативных свойств личности позволяет сделать вывод о преобладающей выраженности данных характеристик у психологов-практиков. Так, сочетание высоких показателей по факторам A, H, F указывает на то, что студентам с профессиональной направленностью на практическую деятельность психолога более свойственны общительность и непринужденность, смелость и предприимчивость, экспрессивность и легкомысленность. Психологи-практики также отличаются независимостью характера (E). У психологов, склонных к теоретической деятельности, более выражена проницательность и дипломатичность (N), самостоятельность и самодостаточность (Q_2). Студенты-психологи независимо от профессиональной направленности в среднем показали низкие оценки по фактору G, что свидетельствует о неорганизованности и низкой нормативности поведения. Однако низкие показатели по данному фактору также могут указывать на гибкость личности в отношении к социальным традициям [2].

Различия профилей психолога-практика и психолога-теоретика на уровне математической значимости обнаружено по факторам A ($U = 104,5$ при $P < 0,001$), B ($U = 162,0$ при $P < 0,03$), H ($U = 127,0$ при $P < 0,01$) и I ($U = 141,0$ при $P < 0,01$). Именно эти факторы, на наш взгляд необходимо учитывать при диагностике склонностей психологов к практической или научно-исследовательской деятельности.

В результате дополнения профиля профессиональной направленности студентов-психологов показателями акцентуаций личности выявлено, что они более выражены у психологов, склонных к практической деятельности. Гипертимный тип акцентуации личности ярко выражен у психологов-практиков и как тенденция – у теоретиков. Такие студенты общительны, чрезмерно самостоятельны, легкомысленны, не переносят жесткой дисциплины. Вне зависимости от профиля у студентов психологического факуль-

тета на уровне тенденции представлены экзальтированная и эмотивная акцентуации. Они эмпатичны, отзывчивы, впечатлительны, проявляют яркость и искренность чувств. Психологи-практики имеют также тенденцию к демонстративному поведению и застреванию. И практикам, и теоретикам не свойственны педантичность и тревожность как акцентуации личности.

Статистически значимые различия между практиками и теоретиками обнаружены по выраженности демонстративной ($U = 129,5$ при $P < 0,01$) и экзальтированной ($U = 170,0$ при $P < 0,05$) акцентуаций. При этом демонстративность и педантичность считаются нежелательными качествами (профессиональными деформациями) профессионально-психологического профиля педагога [1]. В нашем случае демонстративность значимо отличает практика от теоретика, а педантичность более выражена у теоретика, хотя и на уровне отсутствия даже признака акцентуации.

В результате анализа взаимосвязи акцентуаций личности и профессиональной направленности студентов-психологов обнаружена статистически значимая положительная корреляция между профилем студента-психолога, ориентированного на практическую деятельность, и такими акцентуациями, как гипертимность ($R_s = 0,50$ при $P < 0,01$) и демонстративность ($R_s = 0,35$ при $P < 0,05$). Данная связь свидетельствует о том, что студенты-психологи, отличающиеся общительностью, изобретательностью, избегающие монотонной деятельности и строгой дисциплины (гипертимность), а также склонные к артистизму, демонстрирующие высокую приспосабливаемость к людям, эмоциональную лабильность (демонстративность) в большей степени склонны к практической деятельности психолога.

Выводы. В условиях двухступенчатой подготовки кадров предполагается отбор студентов для специализированного обучения в магистратуре, способствующий высокой концентрации интеллектуального потенциала обучающихся, ориентированных на продуктивную профессиональную научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность. Исследование профилей психолога-практика и психолога-теоретика с учетом акцентуаций личности может служить основанием для дифференциации обучающихся, позволит спрогнозировать динамику профессионального становления психологов, эффективность их будущей профессиональной деятельности, возможные профессиональные деформации личности.

Список использованных источников

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2006.

2. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2004.

3. Лобанов, А.П. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.В. Карлионова // Вышэйшая школа. – № 5. – 2006. – С. 33 –37.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Е.И. Карпович

Совершенствование подготовки будущих педагогов предполагает формирование исследовательских умений студентов в условиях обучения в вузе. В числе многих составляющих, которые определяют уровень качества выполнения такого рода деятельности, важно отметить выбор эффективных средств учебной работы со студенческой аудиторией, в качестве которой выступает индивидуальная модель исследовательско-поисковой деятельности, которая включает следующие этапы: ощущение когнитивного и эмоционального дискомфорта; осознание и формулирование общей проблемы; формулировку цели, достижение которой позволяет разрешить проблему; определение возможных альтернатив достижения необходимого результата; выбор стратегии достижения цели; мысленное проектирование ожидаемого результата; планирование своих действий; реализацию намеченного плана, его оценку и корректировку; итоговый анализ достижения цели; определение направления дальнейших поисков и перспектив.

Организация исследовательской деятельности, по мнению В.Б. Гаргай, должна иметь практико-ориентированный характер, осуществляться постоянно, ориентироваться на поиски альтернативных вариантов решения педагогической проблемы, развертываться в ситуации внутреннего и внешнего диалога, базироваться на творческом синтезе субъективного и объективного знания [1].

Одной из форм учебной работы, развивающих исследовательскую направленность студентов, является эвристический диалог. Создание поисковой эвристической ситуации, диалог различных, иногда альтернативных позиций обучающихся, является основой для развития коллективного научного творчества студентов. При этом обязательным условием эвристического диалога является сотрудничество, участие преподавателя не в качестве ментора, наблюдателя, а равноправного участника дискуссии. Реализуемый в процессе эвристического диалога метод поисковых пробных решений ориентирует на «построение и апробирование множества возможных решений в ситуации, когда не удается найти сразу однозначный и окончательный вариант, что наиболее актуально при изучении педагогических дисциплин» [2, с.139].

Проблемно-ориентированое обучение предполагает наличие умений и навыков преподавателя создавать в процессе работы со студентами «зону неопределенности», что достигается подбором дидактического материала, текстов, активизирующих «домысливание», творческое воображение, интуицию, субъектную деятельность [3]. Преподаватель должен обладать высоко развитой способностью трансформировать учебный материал, формулировать нестандартные вопросы, адресуемые студенческой аудитории. На пути от монолога к диалогу и полилогу в организации учебного дискурса, от репродуктивного преподавания к проблемно-ориентированному, от собственного творчества к сотворчеству происходит активное формирование готовности студентов к творческой и исследовательской деятельности.

Интересной представляется модель формирования научно-исследовательских умений, развития проблемного видения, описанная М.В. Клариным, которая может быть с успехом использована в вузе [4]. Модель первоначально создавалась в ходе дидактических экспериментов группой американских психологов и педагогов под руководством Дж. Зухмана в середине 50-60-х гг., затем она получила известность и стала применяться в разных странах мира. Отправной точкой обучения по такой модели служит парадоксальная ситуация, порождающая познавательный конфликт. Поощрительное отношение к познавательной активности обучающихся сочетается в ней с нейтральным отношением к «результатам» поискового мышления, т.е. важен сам процесс познавательного поиска. В целом модель включает следующие этапы: столкновение с проблемой; сбор данных – верификация; сбор данных – экспериментирование; построение объяснения; анализ хода исследования. Таким образом, модель «Обучение исследованию» способствует формированию исследовательских навыков, опыта исследования как метода и сущности научного познания. Обучение служит не усвоению знаний как обобщений, принятых в настоящее время, а освоению самого процесса, в котором создаются и проверяются эти обобщения.

Список использованных источников

1. Гаргай, В.Б. Повышение квалификации на Западе:рефлексивная модель обучения/ В.Б. Гаргай// Педагогика. – 2004. – №2. – С. 72-78.
2. Москвина, А. Эвристический диалог в педагогическом вузе/ А. Москвина// Педагогика. – 2003. – №6. – С. 107-109.
3. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие/ И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.

Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/ М.В. Кларин. – М., 1994. – С. 129-148.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ СИСТЕМ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.В. Кирюшин

Интеграционные связи высшей математики с другими дисциплинами устанавливают через прикладные задачи [1] и прикладное математическое моделирование [2]. Физика, изучаемая в педвузе, обычно является одним из профильных предметов. Интеграция с профильным предметом, как известно, увеличивает мотивацию к учебе и содействует формированию профессиональной компетентности. Компьютерное моделирование физических систем (КМФС) в курсе математики может стать мощным средством интеграции математических дисциплин и физики в педвузе, однако этот вопрос в литературе не обсуждался. Применение компьютера в вузовской математике рассмотрено в [3].

КМФС в курсе высшей математики включает следующие этапы: 1) уяснение учебной физической задачи по изучаемой теме; 2) создание мысленной физической модели; 3) выявление некоторого общего отношения изучаемой системы; 4) его математическое моделирование; 5) разработку вычислительного алгоритма; 6) программирование; 7) отладку программы; 8) компьютерный эксперимент; 9) анализ результатов; 10) уточнение модели; 11) построение ряда частных физических задач, решаемых данным (общим) способом.

Особенность учебной задачи состоит в том, что, решив ее, студенты овладевают общим способом решения целого класса однородных физических задач на компьютере через использование определенного абстрактного математического понятия. Вычислительный алгоритм задачи составляется учащимися таким образом, чтобы явно раскрыть содержание изучаемого в курсе математики понятия, а не использовать вместо этого так называемые встроенные функции и процедуры, имеющиеся в применяемой компьютерной системе. Главная цель КМФС в курсе математики – это не изучение компьютерной технологии и не конечный результат моделирования как таковой, а овладение теми математическими началами, которые позволяют к нему прийти. Математическое моделирование – составная часть компьютерного моделирования (КМ). Однако последнее имеет ряд важных преимуществ перед первым. Рассмотрим их.

Наглядность, в первую очередь, связана с легким и безупречным представлением результатов моделирования на экране компьютера в форме графиков, таблиц, диаграмм и анимаций произвольного масштаба, вида и цветовой гаммы. Особенно впечатляют трехмерные анимационные изображения. Эффективность мышления во многом зависит от качества первоначального чувственного опыта, а результативность обучения – от наглядности первичной подачи дидактического материала. Последняя обеспечивается как созданием хорошего зрительного образа, так и раскрытием внутренней структуры, внутреннего механизма объекта или явления [4]. Моделирование само по себе как высшая и особая форма наглядности используется для выявления и фиксации в легко обозримом виде существенных особенностей и отношений изучаемых явлений [5]. Эстетический компонент визуальной наглядности компьютерного моделирования стимулирует интерес к учебе.

Динамичность – быстрое получение наглядного результата при КМ для других исходных данных или математического описания модели. Динамичность (иногда называемая «интерактивной наглядностью») ускоряет учебный процесс и стимулирует продуктивное (творческое) мышление (по принципу: что произойдет, если сделать что-либо еще?).

Развитие математического (теоретического) мышления протекает в ходе учебной деятельности, отражающей движение по цепи «физическая система → математическая модель → компьютерная модель». Компьютерные аналитические модели физических систем (процессов) используются как средство их математического исследования. Задача формирования теоретического

мышления может быть успешно решена лишь тогда, когда учащиеся овладеют моделированием как основным методом научного познания [5]. Визуальное представление модели (на экране компьютера) позволяет легко изменять объект исследования и, тем самым, наиболее полно изучать его, вскрывая внутренние характеристики и отношения. Формирование теоретического мышления в процессе обучения физике при использовании КМ было рассмотрено в [6].

Развитие алгоритмического мышления происходит через разработку так называемого вычислительного алгоритма для той или иной математической модели. Алгоритм – это не просто слепок с математической модели, он сам может влиять на нее в сторону упрощения или же усложнения. Алгоритмическое мышление – одна из сторон мышления системного.

Развитие визуального мышления как способа решения интеллектуальных задач с опорой на внутренние визуальные образы (по А.Р. Лурия) обеспечивается благодаря наглядности и решению математических задач при КМ. Трехмерная графика развивает пространственное воображение. Упорядочивая логическое содержание образов, визуальное мышление порождает образы, делающие новое логическое содержание видимым. «Элементы мышления в восприятии и элементы восприятия в мышлении дополняют друг друга. Они превращают человеческое познание в единый процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения сенсорной информации к самым обобщенным теоретическим идеям» [7]. Связь между внутренними и внешними образами осуществляется через символизм математической модели.

Затруднения в обучении математике традиционным способом, опирающимся на абстрактно-логическое мышление (активность левого полушария мозга), преодолеваются через моделирование в визуальном информационном поле (связанном с правым полушарием). Это ликвидирует перекос в сторону логического компонента мышления и обеспечивает сбалансированную работу головного мозга благодаря гармоничному сочетанию логического и образного в мышлении [8]. Визуальное мышление замыкает ряд из наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Развитие практического мышления совершается в ходе учебного процесса по созданию визуальных математических моделей на компьютере. Решение этих сложных практических задач опирается на результаты теоретической деятельности по созданию математических моделей, на обобщение практического опыта. В свою очередь, решение практических задач выступает как способ формирования теоретического мышления. Практическое мышление характерно не только для деятельности изобретателя, учителя, шахматиста и полководца, но также и программиста.

Развитие продуктивного (творческого) математического мышления обеспечивается решением аттрактивных физических задач в условиях удобной визуальной среды (наглядности), динамизма и возможностью личного заинтересованного участия каждого студента в активном диалоге с компьютером под руководством преподавателя. Динамичность КМ стимулирует познавательный интерес к творческому экспериментированию с визуальной и математической моделью. При этом неформальное усвоение математических знаний более вероятно и репродуктивное мышление будет сдавать свои позиции.

Индивидуальный подход к обучению при КМ реализуется «автоматически» благодаря стандартной форме организации учебного процесса: один компьютер на 1-2 обучаемых. Преподаватель может учитывать индивидуальные особенности каждого из студентов, корректируя процесс обучения в ходе занятия. Улучшаются возможности для контроля и взаимодействия.

Внутренняя мотивация к учебе повышается из-за усиления интереса к КМФС, причиной чего является не только «физическое» содержание, но и наглядность, динамичность КМ, индивидуальный подход к обучению, вызывающие положительные эмоции. Это стимулирует любознательность и интерес к высшей математике.

Интеграция дисциплин на уровне практики и методов обучения осуществляется благодаря решению физических задач (уровень практики) через компьютерное моделирование на лабораторных работах (уровень методов обучения). При этом достигается интеграция трех предметов в курсе математики: математики, физики и информатики, что отвечает «идеалу» межпредметной интеграции (большое число интегрированных дисциплин).

Заключение. КМФС в курсе математики как средство интеграции математики и физики в педвузе (на уровне практики и методов обучения) обладает такими преимуществами перед математическим моделированием, как наглядность и динамичность, развивает алгоритмическое, визуальное и практическое мышление, активно содействует формированию теоретического и продуктивного мышления. Оно создает условия для индивидуального подхода к обучению и повышения мотивации к изучению высшей математики, задействует межпредметные связи математики не только с физикой, но также и с информатикой. КМ можно выполнять, например, в легко осваиваемой прямо в ходе лабораторных занятий системе MathCAD. Рекомендуется использовать возможности КМФС в соответствующих курсах математики на регулярной основе.

Список использованных источников

1. Байгазова, Н.А. Технология проектирования процесса обучения математике в техническом вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Байгазова. – Алматы, 2005.

2. Беломестнова, В.Р. Математическое моделирование при интеграции курсов математики и физики в обучении студентов физических специальностей педвузов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / В.Р. Беломестнова. – Новосибирск, 2006.

3. Зайцева, Ж.И. Методика преподавания высшей математики с применением новых информационных технологий (в техническом вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Ж.И. Зайцева. – Елабуга, 2005.

4. Саватеев, Д.А. Реализация концепции применения компьютерных моделей в практике преподавания электротехнических дисциплин вуза / Д.А. Саватеев // Вестник МГТУ. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 145–154.

5. *Смирнова, Е.О. Моделирование в обучении / Е.О. Смирнова //* Психология развития. Словарь / под. ред. А.Л. Венгера. – М.: ПЕР СЭ, 2006.

6. Виноградов, Д.В. **Развитие теоретического мышления студентов в процессе обучения физике в педагогическом ВУЗе:** автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.В. Виноградов. – Екатеринбург, 2005.

7. *Арнхейм, Р. Визуальное мышление* / Р. *Арнхейм* // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М., 1981. – С. 173–180.

8. Далингер, В.А. Теоретические основы когнитивно–визуального подхода к обучению математике: монография / В.А. Далингер. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006.

ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Е.В. Колтакова

В настоящее время система профессиональной подготовки учителей-логопедов претерпевает изменения, обусловленные становлением многоуровневой системы образования, изменениями рынка образовательных услуг, разработкой и внедрением нового поколения стандартов высшего профессионального образования. Модернизация системы образования и его переход на компетентностную основу выдвигают новые требования к подготовке и повышению квалификации учителей-логопедов (О.Е. Грибова, Н.М. Назарова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.В. Лопатина, Г.В. Бабина).

При проектировании содержания подготовки и дальнейшего повышения квалификации учителей-логопедов необходимо ориентироваться на конечный результат образования – идеальную модель специалиста, отраженную в профессиограмме (О.А. Абдуллина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.). Профессиограмма содержит научно обоснованные нормы и требования профессии, обобщенную характеристику профессиональной деятельности и личности специалиста; она позволяет смоделировать требования к специалисту через раскрытие существенных характеристик профессии, личности профессионала, рассматриваемого в качестве субъекта профессии, в аспекте требований к нему профессиональной деятельности (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.С. Романова, Л.Ф. Спирин, Ю.К. Чернова, А.С. Шафранова и др.). Профессиограмма является эталоном, к которому необходимо стремиться в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов, она помогает решить вопросы дальнейшего роста профессионализма. Для специалиста профессиограмма является ориентировочной основой для планирования программы самообразования, организации теоретического и практического саморазвития, овладения уровнями профессиональной деятельности.

Профессиографический подход к проектированию образовательных программ и управлению качеством подготовки специалистов доказал свою полезность и эффективность по сравнению с методом, основанным на модели специалиста и требованиями квалификационных характеристик.

Использование профессиографического подхода позволит определить профессионально значимые компетенции учителей-логопедов, которые лягут в основу разработки содержания их профессиональной подготовки и повышения квалификации. Утвержденная в Минвузе СССР 31 декабря 1982 г. квалификационная характеристика учителя-дефектолога по специальности 2111 «Дефектология», построенная с учетом когнитивного подхода к образованию, не отражает специфику профессиональной деятельности учителя-логопеда в современных условиях, что затрудняет ее использование в разработке учебных планов и программ обучения будущих учителей-логопедов и их дальнейшего повышения квалификации. Существуют отдельные разработки профессиограмм дефектолога (Е.С. Романова, 2003), сурдопедагога (С.А. Шафранова, 1925; Н.М. Назарова, 1992), однако профессиограммы учителя-логопеда до настоящего времени не существует.

В современной отечественной педагогике высшей школы сложилось представление о том, что модель специалиста должна состоять из нескольких компонентов. На наш взгляд, наиболее актуальным подходом, позволяющим определить значимые личностные, социальные и профессиональные качества учителя-логопеда, является деятельностный подход к построению профессиограмм (О.А. Абдуллина, О.П. Кислякова, В.И. Малыхин, А.К. Маркова, Н.М. Назарова, Ю.К. Чернов). Он позволяет разработать модель профессиограммы, состоящей из трех модулей (трудограммы, психограммы и социограммы), в которых рассматривается сочетание определенной задачи труда и связанных с ней предмета, условий, действий, результатов профессиональной деятельности с рядом психологических и социальных качеств личности. Благодаря трехмерной характеристике специалиста, заложенной в профессиограмме, появляется возможность четкого отражения специфики обучения в каждом конкретном случае и для каждой специальности. Это способствует улучшению качества моделирования будущей профессиональной деятельности непосредственно в процессе обучения.

Трудограмма и психограмма, являющиеся составными частями данного вида профессиограммы, подвержены постоянным изменениям в соответствии с социально-экономическими условиями, что требует их постоянной корректировки. Предложенный инновационный модуль (социограмма) направлен на изучение и дальнейшее формирование у специалистов социально-значимых качеств личности, необходимых обществу. Данная модель профессиограммы будет способствовать разработке возможных путей профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Профессиограмма разрабатывается с учетом современных требований к теоретическому и практическому уровню подготовки специалиста, в соответствии с целями повышения квалификации в контексте совершенствования профессиональной деятельности учителя-логопеда. Таким образом, в профессиограмме заложены требования современного общества к специалисту, ее можно использовать как модель стандарта специалиста в данное время (А.В. Долматов, Е.Ю. Коростелева, С.А. Лисицын и др.). Однако

специалист должен готовиться с расчетом на перспективу, т.к. подготовка в вузе занимает 5-6 лет. Поэтому важную роль при разработке профессиограмм играет анализ перспектив развития данной специальности в современных социально-экономических условиях.

Профессиограмма позволяет реализовать личностноориентированный подход к проектированию технологий обучения, что делает подготовку специалиста (в том числе и в системе повышения квалификации) более системной.

Многоуровневое профессионально-педагогическое образование личности и ее становление охватывают длительный период жизни. За этот период происходят изменения жизненных и профессиональных планов, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности, меняются цели и задачи формирования профессионально важных качеств будущего специалиста. Изменения, происходящие в обществе и системе специального образования, предъявляют новые требования к профессиональной подготовке и деятельности педагога. Профессиограмма, оперирующая определенными нормами и требованиями к профессиональной деятельности и личности учителя-логопеда, а также спроектированная на ее основе система повышения квалификации, обеспечивают возможность эффективно выполнять требования профессии, соответственно обеспечивая получение обществом первоклассного специалиста и создавая условия для дальнейшего профессионального роста и развития личности педагога.

При разработке профессиограммы учителя-логопеда необходимо опираться на основные виды его профессиональной деятельности, определенные типовыми практическими задачами профессиональной деятельности. Виды деятельности, включенные в модель специалиста (профессиограмму), объективно диктуют требования к знаниям, которые должны быть включены в содержание обучения, и определяют принципы построения учебного предмета. Проблема разработки профессиограммы учителя-логопеда является ключевой для определения содержания учебных планов и учебных программ.

Потребности современного этапа высшего профессионального образования и существующий уровень научных исследований в области профессиографирования создают возможность разработки профессиограммы с целью дальнейшего проектирования содержания подготовки и повышения квалификации учителей-логопедов в новых образовательных условиях, что обеспечит более эффективную подготовку специалистов к обновляющимся условиям их профессиональной практической деятельности.

ВСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С.И. Коптева, С.Н. Малиновская

Современный мир характеризуется усилением роли личности в обществе и на производстве, гуманизацией и демократизацией общественных отношений, мощным технологическим прорывом. Человеку становится все труднее справляться с изменениями в окружающем его мире и темпами этих изменений. Это и обусловливает появление новых целей и ценностей в образовании. Квалификационный подход к подготовке будущих специалистов на данном этапе сменил компетентностный. Образование сегодня уже не сводится только к получению знаний, это еще и мощное, многофакторное профессионально-личностное развитие будущего специалиста и гражданина, обеспечение условий для максимально полной реализации им всего комплекса функций зрелого человека – гражданских, профессиональных, социально-трудовых. В связи с этим резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя. От профессионального уровня педагога напрямую зависят социально-экономическое и духовное развитие общества.

Развитие профессиональной компетентности будущего педагога – это развитие творческой индивидуальности учителя и формирование готовности к педагогическим инновациям. В условиях высшего образования одним из факторов формирования профессиональной компетентности будущего педагога выступает воспитательная работа.

Организация воспитательной работы в учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – БГПУ) является составной частью системы формирования профессиональной компетентности студентов и ориентирована на то, чтобы каждый молодой человек во время обучения в вузе смог полностью раскрыть и реализовать свой личностный потенциал.

Основными направлениями идеологической и воспитательной работы в БГПУ являются: идеологическое, гражданско-патриотическое, идейно-нравственное воспитание; профессиональное и трудовое воспитание; эстетические воспитание и организация досуга студентов; физкультурно-оздоровительная работа и спортивно-массовая работа, формирование навыков здорового образа жизни; правовое воспитание и профилактика правонарушений; социально-педагогическое и психологическое сопровождение воспитательного процесса. Реализация основных направлений идеологической и воспитательной работы осуществляется через различные формы и методы проведения конкретных мероприятий.

Одной из эффективных форм воспитания студентов являются Звездные походы студентов и преподавателей БГПУ по местам боевой и трудовой славы белорусского народа. Традиция проведения Звездных походов началась с 1966 года. Звездный поход является едва ли ни единственным мероприятием, которое, несмотря на смену социальных ориентиров общества (традиции уже 46 лет!), нашло свое место в современной системе воспитания студенческой молодежи.

В рамках похода студенты выступают с концертами в детских садах, школах, на предприятиях, в домах культуры и воинских частях, организуют спортивные соревнования, встречаются с ветеранами войны и труда, занимаются благоустройством памятников, проводят профориентационную работу со старшеклассниками школ, знакомятся с историческими местами и мемориальными

комплексами районов. Во время встреч с работниками школ, дошкольных учреждений студенты имеют возможность перенять педагогический опыт учителей, воспитателей, а также рассказать об истории и традициях университета. Участие студентов в таких мероприятиях формирует ценностное отношение к истории своей страны, к людям, которые внесли вклад в эту историю, совершенствует понимание национальных традиций, укрепляет корпоративную культуру и желание участвовать в общественно полезной деятельности.

Важнейшими условиями формирования у студентов социальной активности, организационно-управленческих, коммуникативных умений выступает эффективное использование в воспитательном процессе проектных форм работы. Ежегодно в БГПУ при поддержке ректората проводится конкурс студенческих проектов, победителям которого оказывается методическая и материальная поддержка. Активное участие студентов в реализации проектов способствуют овладению молодыми людьми различными методиками планирования и проектирования собственной деятельности, умениями обосновать ее целесообразность, технологиями подготовки и проведения различных акций и мероприятий, возможностью привлечь потенциальных работодателей и спонсоров для осуществления задуманного,

Одним из победителей конкурса студенческих проектов является конкурс дизайнерской одежды «ДзіКаВаТа» («Дзівацкі Калейдаскоп Вашага Таленту»). Проект впервые представлен зрителям в 2005 году и с каждым годом он реализуется на более качественном уровне. В 2009 году в конкурсе дизайнерской одежды приняли участие студенты из других вузов республики. Сегодня проект – это более 25 коллекций одежды, разнообразных по сложности и режиссерскому замыслу, это школа красоты и артистизма. Проект воспринимается с неподдельным интересом как зрителями, так и жюри, а также широко освещается в средствах массовй информации.

Лауреат конкурса студенческих проектов «Фестиваль новых возможностей «POSITIVE VISION» в 2008 году стал победителем Программы малых грантов Всемирного Банка Развития и Реконструкции. Его девиз – «Здоровая семья – будущее страны». Этот фестиваль предлагает альтернативный взгляд на формирование основных принципов здорового образа жизни в студенческой среде. Концепция проекта заключается в пробуждении естественной потребности человека быть здоровой и гармонично развитой личностью и подкреплении этой потребности реальными возможностями сохранения своего здоровья и поддержания жизненного тонуса. Посредством организации ярких, позитивно окрашенных мероприятий, направленных на актуализацию проблемы здорового образа жизни в студенческой среде, достигается понимание здоровья как личной ценности у молодежи, находящейся на пороге создания собственной семьи.

Благодаря использованию проектных форм работы студент в воспитательном пространстве вуза выступает как творческая личность, как субъект различных творческих инициатив.

С целью приобщения студентов к культурному наследию белорусского народа и формирования навыков здорового образа жизни ежегодно проводится зимний праздник «День здоровья». Мероприятие включает в себя яркие элементы народного праздника Масленица, традиционных белорусских игр и насыщенную спортивно-развлекательную программу с выступлением фольклорных коллективов БГПУ. Проведение таких мероприятий опирается на национальную культуру и способствует осознанию обучающимися своей этнической принадлежности, национальной гордости, воспитанию уважения к своей истории, традициям, рождая психоэмоциональную принадлежность к своему народу.

Эффективной формой организации воспитательной работы являются корпоративные мероприятия. Такие события необходимы для налаживания отношений студентов между собой, их знакомства друг с другом, а также с руководством университета. Наиболее продуктивным видом подобной коммуникации являются традиционные выездные семинары – учебы студенческого актива. Программа семинара включает проведение круглых столов, интерактивных лекций, мастер-классов и тренингов, направленных на развитие лидерского потенциала студентов и командообразование.

В ходе семинара рассматриваются актуальные вопросы, волнующие студентов: эффективность воспитания в современных условиях, деятельность студенческого самоуправления, проблемы формирования корпоративной культуры, влияние волонтерского движения на становление личности будущего педагога, организация вторичной занятости студентов и др.

Семинар студенческого актива позволяет установить баланс между традиционными мероприятиями и студенческой инициативой, между комплексным планированием идеологической и воспитательной работы и потребностью студенческого актива в поиске новых форм социально значимой и полезной деятельности.

В университете уделяется должное внимание развитию студенческой журналистики. Каждый факультет издает свою газету. С целью создания единого информационного пространства в университете работает студенческий пресс-центр. Для корреспондентов факультетских газет постоянно проводятся пресс-конференции, брифинги и встречи с интересными людьми. Осенью 2008 года прошел первый пятидневный обучающий семинар-практикум «Vosen'Times», работает редакция студенческого издания «Шкаляр, ежегодно проходит церемония награждения лучших журналистов «Золотое перо».

Студенты БГПУ во время обучения активно вовлечены в работу клубных формирований: ансамблей, оркестров, театров, эстрадных и вокальных студий, клубов по интересам и танцевально-сценических групп. В 2009 году в студенческом клубе работало 82 клубных формирования, в деятельности которых активно задействованы около 1900 студентов (21 % от общего числа студентов дневного отделения).

Одним из ключевых пунктов формирования профессиональных компетенций будущего педагога является организация работы студентов в летний период в детских оздоровительных лагерях. С мая по август 2009 года более 600 студентов БГПУ стали активными участниками 14 студенческих отрядов на территории Минской, Могилевской и Гомельской областей. В университете придается большое значение развитию волонтерского движения. В настоящее время в БГПУ действуют 10 волонтерских объединений, которые организуют благотворительные и творческие акции в больницах, интернатах и школах города.

Таким образом, воспитательная работа в БГПУ является одним из факторов формирования профессиональной компетентности будущего педагога. В университете созданы условия для полноценного личностного развития, позитивной социализации, жизненного самоопределения обучающихся, воспитания у них патриотических чувств, гражданской культуры и национального самосознания.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Т.В. Кункевич

На современном этапе развития специального образования в изменившихся социально-экономических условиях предъявляются самые высокие требования к профессионалу-дефектологу. Профессиональное становление будущего дефектолога включает определенную совокупность количественных и качественных изменений, происходящих за время обучения студента в сфере его профессиональных знаний, умений, личностных новообразований. В настоящее время подготовка студентов-дефектологов ориентирована на компетентностный подход, который обеспечивает формирование таких ключевых компетенций, как академические, социально-личностные и профессиональные. Таким образом, результатом образовательного процесса является учитель-дефектолог, способный реализовать коррекционный компонент специального образования, организовать сопровождение ребенка с особенностями психофизического развития от рождения до 18 лет и работать в различных типах образовательных учреждений [1]. Для решения этих важных проблем профессиональной подготовки в системе обучения в ВУЗе определяется оптимальное содержание учебных дисциплин, подбираются наиболее эффективные формы, методы и технологии обучения студентов.

Педагогическая практика в системе профессиональной подготовки студентов-дефектологов занимает важное место в учебно-воспитательном процессе. Этот вид деятельности предоставляет студентам возможность практического освоения совокупности методов и приемов учебно-воспитательной работы в условиях учреждений специального образования, овладения основами педагогической культуры, приобретения опыта работы с детьми с особенностями психофизического развития. В соответствии с действующим учебным планом запланировано прохождение педагогической практики в учреждениях образования для детей с интеллектуальной недостаточностью для студентов, обучающихся на IV и V курсах по основной специальности «Олигофренопедагогика».

Формирование профессионально-педагогических способностей и умений студентов-дефектологов осуществляется посредством решения задач педагогической практики во вспомогательной школе (младшие и старшие классы), на пунктах коррекционно-педагогической помощи и в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, в дошкольных учреждениях для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР)

Педагогическая практика во вспомогательной школе-интернате направлена на решение следующих задач: закрепление, углубление и обогащение теоретических знаний студентов при решении конкретных педагогических задач в соответствии с современными требованиями к организации и содержанию учебно-воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью; овладение студентами профессионально-педагогическими умениями и навыками проведения и анализа уроков различного типа в младших и старших классах вспомогательной школы-интерната; применение средств, методов и приемов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся и коррекции их психофизического развития; овладение методами и приемами психолого-педагогического изучения учащихся и коллектива.

Прохождение указанного вида практики обеспечивает студентам-дефектологам овладение рядом профессиональных умений: определять конкретные коррекционно-педагогические задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; осуществлять текущее и перспективное планирование педагогической деятельности; использовать разнообразные формы и методы, средства и приемы для руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся; проводить психолого-педагогическое обследование отдельных учащихся и коллектива класса, с последующим составлением психолого-педагогической характеристики.

Содержательный аспект практики в Центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее ЦКРОиР) заключается в совершенствовании знаний и умений студентов-дефектологов по вопросам создания специальных условий для получения образования лицами с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, их социальной адаптации и интеграции в общество; осуществления психолого-педагогического обследования и обеспечения детей с особенностями психофизического развития своевременной квалифицированной коррекционно-педагогической помощью. Программа практики также включает ознакомление студентов с направлениями деятельности ЦКРОиР – диагностическим, педагогическим, коррекционно-развивающим, консультативным, методическим, социально-психологическим, информационно-аналитическим.

Задачами педагогической практики студентов в дошкольных учреждениях для детей с ОПФР являются: ознакомление с учебно-воспитательным процессом; приобретение навыков планирования и проведения групповых, подгрупповых и индивидуальных занятий по формированию элементарных количественных представлений, по развитию речи и формированию коммуникативных способностей, по ознакомлению с окружающим миром, по обучению грамоте, по обучению игре, по сенсорному воспитанию, по формированию мышления и др.; осуществление диагностической работы. Выполнение программы педагогической практики студентов-дефектологов в специальных дошкольных учреждениях для детей с интеллектуальной недостаточностью обеспечивает формирование профессиональных умений, необходимых для успешной реализации образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной функций коррекционно-педагогического процесса.

Программой практики предполагается овладение студентами знаниями в области ранней коррекции нарушений, теоретико-методологического содержания работы по различным направлениям дошкольного воспитания детей, новых коррекционно-абилитационных педагогических технологий. В период прохождения практики студенты осуществляют и научно-исследовательскую работу, которая направлена на овладение методикой научного эксперимента, выполнение исследований в рамках курсовой или дипломной работы, изучение и обобщение опыта школы-интерната по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Программами всех видов практик предусмотрено совершенствование знаний и умений студентов в области психолого-педагогической диагностики, так как одной из компетенций учителя-дефектолога является диагностическая. Важным компонентом профессиональных умений студента-дефектолога является квалифицированное проведение психолого-педагогического обследования учащихся учреждений специального образования (в младших классах вспомогательной школы).

Особую значимость имеют умения будущего учителя-дефектолога в области диагностики достижений детей в усвоении программного материала [4]. Данный блок знаний и умений окажется востребованным при проведении педагогической части обследования ребенка в дошкольном учреждении или школе с последующим оформлением полученных данных в психолого-педагогической характеристике. В процессе психолого–педагогического обследования учащихся вспомогательной школы студенты выявляют определенные конкретные трудности ребенка в овладении умениями и навыками чтения, письма и счета; совершенствуют теоретические знания и приобретают практические умения в области изучения познавательной деятельности учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью [3].

Одной из задач педагогической практики в старших классах вспомогательной школы является изучение коллектива учащихся, что предоставляет студентам возможность выявить зависимость положения конкретного ученика от особенностей его высшей нервной деятельности и организовать коррекционно-развивающую работу соответствующим образом. В рамках решения данной задачи студенты изучают направленность класса как коллектива, характер самосознания учащихся, положение школьников в системе межличностных отношений, организационную структуру класса. При прохождении педагогической практики важным является создание у каждого студента психологической установки на серьезное, сознательное восприятие всей суммы знаний, связанных с изучаемым предметом, что выступает условием эффективного прохождения практики. Причем необходимо не только сформировать такую установку, но и постоянно ее поддерживать, развивать. Значимым является создание психологического климата, в котором студенты чувствуют себя зрелыми, самостоятельно мыслящими людьми. При этом объективно поставленная оценка выступает как фактор морального воздействия, выражения общественного мнения, способствует осознанию студентами своего общественного долга [2].

Таким образом, выполнение программы педагогической практики в учреждениях специального образования обеспечивает студентам-дефектологам формирование профессиональных качеств личности педагога, владеющего современными технологиями воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития, профессиональной позиции в образовательном процессе, овладение системой специальных педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять диагностику нарушений, планирование и проведение коррекционно-развивающей работы.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С.Е. Современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 1.- С. 23-28.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования /Э.Ф. Зеер – М. – Воронеж, 2003.

3. Процко, Т.А. Психолого–педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы: учеб.-метод. пособие / Т.А.Процко – Минск: БГПУ, 2000.

4. Шинкаренко, В.А. Профессиональная компетентность педагога как условие высшего качества специального образования / В.А. Шинкаренко // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 9.- С.3-5.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ

З.С. Курбыко

Ведущей тенденцией в развитии будущей массовой глобально ориентированной школы (Т.В. Орлова) станет развитие личности учащихся на основе их внутреннего потенциала; ориентация на общечеловеческие ценности и перевод их в значимые ценности для каждого школьника на базе взаимодействия культур с доминантой национальной культуры и народных традиций.

Воспитание переориентируется на общечеловеческие ценности, на идеи и идеалы гуманизма, милосердия. Единство социализации и индивидуализации, обязательного учета индивидуальной ориентации воспитания и его социальной сущности – приоритеты демократического общества и его воспитательной подсистемы. В новейших педагогических системах и технологиях получают новое звучание такие положения, как вера в человека, ориентация на его лучшие стороны, умение общаться и сотрудничать, обращение к воспитательным возможностям коллектива.

Творческий характер профессиональной деятельности педагога проявляется не только в способах решения педагогических задач, но также в реализации программ саморазвития и самосовершенствования, определяющих уровень личностной и профессиональной самореализации педагога (А.К.Маркова, Ю.В.Сенько и др). Особое значение придается принципу саморазвития, определяющего способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет педагогического преобразовании (А.К.Маркова, Л.М.Митина).

Будущие педагоги должны быть готовы к инновационной деятельности, предполагающей формирование у них инновационного мышления, инновационных способностей, инновационной компетентности, быть открытыми к изменениям и новому жизненному опыту, способными генерировать новые идеи.

Инновация как вновь созданная реальность – есть продукт духовной, творческой деятельности педагога, определившего противоречие с существующей традицией. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова (1997) показали, что в зависимости от характера инноваций традиция может либо трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию.

Большинство имеющихся научных работ связаны с организацией педагогической деятельности в области обучения (поиск новых форм, методов, технологий и др.). В меньшей степени подвергается осмыслению воспитательная работа как сфера инновационной деятельности. В связи с этим возникает ряд вопросов, касающихся рассмотрения инноваций в воспитательной деятельности: что понимается под инновациями в воспитательной работе? Каково их назначение? С чем связаны функции воспитательной работы? Какими качествами личности должен обладать педагог, призванный осуществлять инновации в сфере воспитательной деятельности? На какую модель должно ориентироваться педагогическое образование в подготовке педагога-инноватора к осуществлению инноваций в воспитательной работе? Попытаемся раскрыть только некоторые из названных вопросов.

Воспитательная деятельность учреждения образования понимается как целенаправленная педагогически управляемая деятельность по актуализации и мотивации потребностей школьника к саморазвитию, развитию культурного и гуманного социального опыта. Воспитательная деятельность направлена на организацию воспитательной среды и управления разнообразными видами деятельности воспитанников, с целью решения задач гармоничного развития личности.

Инновационность воспитательного пространства характеризуется прежде всего стремлением педагога к новшеству; умениями транслировать инновации в воспитательную практику; готовностью обеспечить успех инновационной деятельности эффективной коммуникацией, возможностями методического ресурса и качества организационно-управленческих решений.

Функциями инноваций в воспитательном процессе являются: развитие творческих и созидательных способностей учащихся, придание гуманистического характера воспитанию; переход от педагогики памяти к педагогике мышления, от педагогики исполнительности к педагогике инициативности, от педагогики принуждения к педагогике сотрудничества, от педагогики мероприятий к событийному характеру воспитательного процесса; формирование у школьников гражданского сознания. Эти функции в воспитательном процессе реализует педагог-инноватор, обладающий профессиональной способностью к инновационной деятельности, который последовательно и целенаправленно вносит новаторские идеи в практику своей профессиональной деятельности, достигая при этом гарантированных качественных результатов.

Инновационная направленность педагогической деятельности проявляется во включенности педагога в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений в практику обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды.

Инновационное мышление, генерирующее новые знания, напрямую зависит от уровня профессионализма инноватора, его способности к систематическому получению новой информации, психологической и деятельной направленности не на адаптацию, а на развитие, на поиск нового.

Специфическими чертами инноваций, создаваемых педагогами-инноваторами в воспитательной работе, являются: убежденность учителя в социальной значимости инновационной деятельности; осознание себя как творческой индивидуальности; наличие творческой активности, самостоятельности; способностей к созданию новых, передовых технологий воспитательной работы; потребность в творческом взаимодействии с учащимися, способность к сотрудничеству и взаимопомощи в воспитательной деятельности; богатая фантазия, педагогическая интуиция и импровизация, исследовательский поход в анализу воспитательных ситуаций, эмоционально-волевые свойства и др.

Методологическими инвариантами инновационно-педагогической деятельности в сфере воспитания являются следующие: учет специфики новой воспитательной парадигмы, целей, закономерностей принципов, содержания и технологий личностно ориентированного педагогического процесса.

При организации инновационной деятельности в сфере воспитательной работы педагог-инноватор должен уметь проектировать воспитательный процесс на основе сотрудничества совместной творческой деятельности всех его участников; проникнуть во внутренний мир воспитанника, предвидеть индивидуальный путь его развития; умет ориентироваться в сложных ситуациях, возникающих в воспитательном процессе; разрабатывать и использовать технологии рефлексивной деятельности учащихся в совместной работе; педагогически целесообразно и грамотно отбирать воспитательные дела и формы их осуществления и др.

Каждое образовательное учреждение стремится разработать свою модель-акмеограмму учителя, на формирование которой ориентирован воспитательный процесс.

Опираясь на имеющиеся модели специалиста, мы разработали модель педагога-инноватора в сфере воспитательной деятельности в учреждениях образования. Она включает следующие компоненты: аксиологический (ценностно-мотивированный); технологический; личностно-творческий.

Характеристиками аксиологического компонента выступают: совокупность педагогических ценностей, определяющих направления воспитательной работы учителя; знание новых теорий и концепций воспитания и управленческой деятельности; осознание воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей (понимание человека в качестве предмета воспитания; саморазвитие самосовершенствование человека, приобретение им новых знаний, способностей, опыта, ценность диалогических отношений с миром и другими людьми, индивидуального пути развития, саморазвития и самореализации и др.).

Технологический уровень методологии составляют методики и техники исследования воспитательных систем, обеспечивающих получение достоверных эмпирических материалов, их первичную обработку, после чего она может включаться в массив научного знания.

Технологическая культура – базовая составляющая воспитательного процесса, предполагающая овладение функциональными методами и способами преобразовательной деятельности.

В модели выделен инвариантный компонент, в качестве которого выступают следующие компетенции педагога: умение создавать условия для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми цели, содержания и методов своих действий; владение методами организации групповой деятельности; владение технологиями совместного планирования, коллективной рефлексией воспитательных действий, умениями наполнить воспитательное пространство импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством; умение создавать и поддерживать атмосферу взаимного уважения, доверительности, открытости критик, нововведениям; умение проектировать воспитательный процесс на основе сотрудничества, совместной творческой деятельности всех его участников; умение самостоятельно конструировать творческие формы воспитательной работы; умение использовать инновационные методы, средства и формы воспитательной работы, перспективные приёмы руководства деятельностью детей, педагогически целесообразно и грамотно отбирать воспитательные дела и формы их осуществления и т.д.

Освоение и реализация будущими педагогами названных компетенций сопряжено с развитием индивидуально-личностного потенциала: интеллекта, лидерства, инициативности, коммуникабельности, ответственности, организаторских способностей, решительности и др.

Акмеограмма педагога-инноватора в сфере воспитательной деятельности в учреждениях образования строится на соответствии с индивидуальными особенностями учителя и личностных качеств, необходимых для инновационной деятельности. К ним относятся: интеллект, лидерство, инициативность, коммуникабельность, ответственность, организаторские способности, решительность и др.

Следовательно, готовность педагога-инноватора к воспитательной деятельности в учреждениях образования предполагает наличие опыта познания, труда, общения, развитие у него смысложизненных ориентаций, осознание своих возможностей, приобретение начал управленческой компетентности; инновационное мышление и психологическую установку на восприятие нового; потребность в творческом взаимодействии с учащимися; способность порождать новые идеи, владение эффективными способами коммуникаций с воспитанниками, родителями, представителями общественных организаций; способность к организации коллективной деятельности учащихся. Инновационный компонент воспитательного пространства характеризуется прежде всего стремлением педагога к новшеству; умениями транслировать инновации в воспитательную практику; готовностью к постоянному обновлению воспитательных форм и методов работы.

Новые концептуальные ориентиры воспитания детей и учащейся молодежи обусловливают необходимость качественной профессиональной подготовки педагога, готового к освоению и внедрению педагогических инноваций в сфере воспитания. В этой связи обоснованная и разработанная нами на структурном и содержательном уровнях модель-акмеограмма педагога-инноватора является детерминантой модернизации содержания и процесса профессиональной подготовки педагога.

Список использованных источников

1.Орлова, Т.В. Управление образовательными системами; учеб. пособие для студ. высш. учеб.. заведений / Т.В. Орлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

2.Рожков, М.И. Теория и методика воспитания / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М., 2004.

3.Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика / Е.Н.Степанов. – Псков, 1998.

4.Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

5. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск, 2000.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ

М.И. Лисова

Происходящие социальные трансформации общества обозначили контуры новой образовательной парадигмы, именуемой поразному: «личностно ориентированная», «исследовательская», «проективная». Суть ее состоит в смещении основного акцента в деятельности педагога с позиции функционального исполнителя, которую он выполнял ранее, на актуализацию творческих аспек-

тов педагогического труда, на развитие его деятельности. Деятельность учителя становится все ближе к деятельности ученого: и тот и другой разрешают интеллектуальные задачи в области психологии, педагогики, методики, принимают ответственные решения в сфере своей профессиональной деятельности.

Умение творчески, с учетом имеющихся индивидуальных возможностей учащихся и содержания учебного материала, построить учебный процесс является одной из профессиональных характеристик учителя математики общеобразовательной школы. Только творчески работающий учитель может развить инициативу и самостоятельность учащихся в приобретении знаний. Творческая деятельность переходит в исследовательскую всякий раз, когда педагог, решая обобщить свой опыт, внедрить опыт своих коллег или новые технологии, сознательно применяет такие методы исследования, которые дают возможность получить объективные данные о результатах проводимой им творческой работы. Решение исследовательских задач сегодня рассматривается не просто как право педагога, но и как его профессиональная обязанность.

Важнейшая цель современного педагогического образования – дать личности на любом уровне вузовского образования не только общую и профессиональную подготовку, но и необходимую базу для самообразования, развития способностей, активного использования знаний для разрешения возникающих реальных научных и производственных проблем. Реализация этой цели предполагает, что в современной высшей школе учебный процесс должен приобретать характер творческой самостоятельной деятельности студентов, организуемой и управляемой преподавателем на всех этапах обучения.

При этом важно использовать в процессе преподавания математических дисциплин проблемный метод обучения, позволяющий формировать умения видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвигать гипотезы, находить пути решения, анализировать и обобщать.

При изучении курса элементарной математики на младших курсах математического факультета педагогического университета к творческой самостоятельной деятельности студентов можно отнести деятельность, которая характеризуется, например, нахождением различных способов решения одной и той же задачи, умением составлять и решать обратные задачи, обобщением задач и способов их решения.

С целью включения студентов в познавательную учебную деятельность им предлагается подготовка докладов по определенной теме, которая выходит за рамки программы курса, но является доступной для самостоятельного изучения студента, (преподаватель помогает в подборе литературы, проводит консультации по просьбе студента). Например, тема «Прямая Эйлера для треугольника и для тетраэдра», проработанная самостоятельно студентом, способствует в значительной степени обобщению и систематизации знаний по планиметрии, развивает умения анализировать, применять аналогию, выдвигать гипотезы, проводить доказательства или опровержения сформулированных предположений, углубляет и расширяет сведения по курсу стереометрии. Немаловажным, на наш взгляд, является то, что углубленное изучение определенного вопроса проводится с целью его дальнейшего изложения перед своими однокурсниками. Следовательно, докладчик вынужден задумываться и над вопросами методики изложения изученной проблемы.

Проблема творческого развития студентов педагогических университетов является, с одной стороны, целью общего совершенствования процесса обучения, а с другой стороны – его средством. Таким средством является работа студентов в составе студенческой проблемной группы. Работу проблемной группы можно организовать уже на младших курсах, когда студент еще не ассоциирует себя в полной мере с предстоящей педагогической деятельностью. На данном этапе обучения мы считаем целесообразным организовать исследование будущими учителями определенных вопросов математики.

При выборе общей темы работы проблемной группы можно руководствоваться следующими соображениями.

Необходимо предусмотреть возможность организации сначала общих занятий по данной теме, что позволяет повысить уровень знаний студентов, задать уровень требований к изложению материала, с помощью проблемного изложения, других проблемно-поисковых методов заинтересовать рассматриваемыми вопросами, показать возможность самостоятельной работы по определенной тематике. В рамках общей темы впоследствии должны возникнуть направления, по которым смогут начать работу один или два студента. Первоначальная задача студентов при работе по своему направлению заключается в изучении определенного вопроса, решении предложенных задач по теме, подготовке доклада на занятие проблемной группы.

Темы для индивидуального изучения студентов должны быть такими, чтобы на следующем этапе (третий, четвертый курсы) на их основе можно было организовать математическое исследование гипотез, которые выдвигаются, например, путем формулировки утверждений аналогичных планиметрическим для трехмерного пространства. Так, аналогия в теоремах о прямой Эйлера, окружности девяти точек треугольника для пространства приводит к изучению свойств ортоцентрического тетраэдра.

В процессе проведения исследования развивается инициатива, самостоятельность в приобретении знаний, формируется умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвигать гипотезы, находить пути решения, анализировать и обобщать – важнейшие качества творческой личности. Студенты овладевают навыками самостоятельной учебной деятельности, основными из которых являются: работа с научной литературой; составление плана и умение работать по нему; прогнозирование и анализ результатов деятельности; классификация, систематизация учебного материала; установление связей нового материала со старым; самоконтроль; отбор основных, базовых сведений по теме и умение подготовить целостное сообщение.

Темы, по которым будут работать студенты на проблемной группе, должны предполагать возможность проведения методических исследований на старших курсах обучения в университете. При изучении курса методики преподавания математики будущие учителя получают теоретическую подготовку, способствующую формированию целостного видения профессиональной деятельности, знакомятся с различными способами решения проблемных задач. На основе владения базовым компонентом методической подготовки появляется возможность раскрыть такие составляющие педагогического процесса как цели, методы, средства, формы

организации изучения школьниками математического материала, который ранее исследовался студентом на занятиях проблемной группы.

Для организации творческой работы студентов считаем полезным использование индивидуальных методических заданий. Будущий учитель должен дать перечень вводимых понятий, привести их определения, изложить математическую теорию вопроса, разработать методику изучения этой теории в школе, дать перечень математических фактов, на которых базируется изучение данного вопроса, предложить методику актуализации этих знаний, разработать аппарат определения уровня усвоения раздела, освещенного в его исследовании, привести список литературы. Работа публично защищается студентом перед аудиторий сокурсников, из числа которых могут быть назначены оппоненты. Система методических заданий связывает содержание школьного курса математики, иногда расширяя и углубляя его, и педагогические основы современного урока, направлена на обучение студентов конструированию методики развивающего обучения математике.

На данном этапе организации творческой самостоятельной деятельности решаются следующие задачи подготовки будущих учителей математики: осознание творческого характера профессии учителя математики, накопление опыта исследовательской деятельности, приобретение навыков формирования творческих способностей учащихся.

Результатом исследований, наряду с положительными моральными и эмоциональными факторами, может стать курсовая, дипломная работы, участие в научной конференции, конкурсе студенческих научных работ.

Например, дипломная работа «Использование исследовательского метода при изучении свойств тетраэдра» включает в себя исследование по теме «Прямая Эйлера для треугольника и для тетраэдра» и индивидуальное методическое задание «Исследовательский метод в преподавании математики». Собственный исследовательский опыт, наличие методической базы, знание методики использования исследовательского метода в обучении математике позволяют будущему учителю математики осуществить отбор содержания, разработать программу и методы изучения свойств тетраэдра на факультативных или на кружковых занятиях с учащимися 11 классов.

В период педагогической практики студенты овладевают умениями проектировать и конструировать процесс обучения математике, навыками осознания, формулирования и творческого решения задач в области педагогики, психологии и методики обучения математике, способностью к рефлексии. Во время педагогической практики будущие учителя математики проводят также научно-исследовательскую работу по теме дипломного (курсового) исследования. Это очень важный, в определенном смысле, кульминационный этап самостоятельной творческой работы студента. Теоретическое исследование студента, которое проводилось на основе изучения математической и научно-педагогической литературы, методического наследия, должно подвергнуться экспериментальной проверке, которая позволит сделать вывод о правильности высказанной гипотезы или внесет существенные коррективы в дальнейшую исследовательскую деятельность будущего учителя математики.

Включение творческой деятельности в процесс теоретической и практической подготовки в вузе будет способствовать формированию готовности будущих учителей математики к осуществлению структурных преобразований в образовательной системе, преодолению противоречий ее развития, к решению комплекса исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова

В одном из столичных вузов существовало правило: несостоявшихся экономистов и переводчиков переквалифицировали на психологов. В другом вузе были уверены, что студенты после пятилетнего блуждания в лабиринтах теоретических знаний должны дополнительно (за отдельную плату, разумеется) осваивать профессиональные навыки. Там и там, на входе – любой желающий стать психологом, а на выходе – мастер разговорного жанра с размытыми компетенциями.

Во многом схожие проблемы в европейских системах высшего образования инициировали переход на новые образовательные стандарты, основанные на компетенциях. Компетентностный подход к проектированию образовательных стандартов представляет собой метод моделирования результатов образования и их представление как норм качества [3]. К сожалению, достаточно часто имеет место упрощенный подход к трактовке компетенций, подменяя их концепцией практикоориентированности. Между тем, авторы проекта Tuning в содержание понятия компетенции включают знание и понимание, знание как действие и как ценность. Мы придерживаемся определения компетентности, предложенного Д. Куном, согласно которому компетентность – это общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [1].

При компетентностном подходе к образовательным стандартам целью обучения является личность студента, заданная в конкретной системе координат – инструментальных, межличностных и системных компетенций. Такой подход затрагивает фундаментальные основы системы высшего образования: его содержание и критерии эффективности. Реализация компетентностного подхода предполагает наличие академического и профессионального профиля высшего образования, каждый из которых характеризуется на «языке» компетенций и компетентности. Академический профиль в зарубежных университетах основан на совокупности универсальных компетенций и соответствует степени бакалавра. Профессиональный профиль определяется предметно-специализированными компетенциями, совокупность которых является результатом согласования преподавателей, студентов и работодателей. Он соотносится со степенью магистра. В отечественной традиции академический и профессиональный профили

строго не привязаны к академической степени специалиста и магистра. Поэтому имеет место более сложный интегрированный характер взаимосвязи компетенций.

В качестве инструментария для исследования компетенций чаще всего используется анкета, разработанная специалистами в области образования в рамках проекта Tuning [3]. В Республике Беларусь специальные исследования компетенций проведены Е.И. Горанской в связи с профессиональной мобильностью педагогов [2], а также В.Т. Фединым и Ю.К. Мойсейчук [4].

В результате обнаружено, что в группе инструментальных компетенций профессионально стабильные и интерпрофессионально мобильные педагоги отдают предпочтение тщательной подготовке по основам профессиональных знаний; в группе межличностных компетенций – навыкам межличностных отношений; в группе системных компетенций – способности применения знаний на практике (стабильные педагоги) и стремлению к успеху (интерпрофессионально мобильные педагоги). Интрапрофессионально мобильные педагоги ценят способность к организации и планированию, работу в команде и стремление к успеху. В целом, педагоги более высоко оценивают значение инструментальных компетенций (16,85) по сравнению с системными (15,85) и межличностными (13,23) компетенциями [2].

Полученные данные можно сравнить с результатами анкетирования в рамках проекта TUNING и в Белорусском национальном техническом университете (БНТУ). Так, на основании опроса выпускников, работодателей и академического сообщества, организованного 101 университетом Европы, были определены рейтинги значимости компетенций. Три первых места в рейтинге имеют «способность к анализу и синтезу», «способность обучаться» и «способность применять знания на практике». Оценки респондентов достаточно согласованы: выпускников и работодателей (0,551), работодателей и академического сообщества (0,549), выпускников и академического сообщества (0,456). При этом первый ранг в списке компетенций академического сообщества принадлежит компетенции «базовые знания в различных областях»; выпускников – «способность к анализу и синтезу»; работодателей – «способность обучаться» [3]. По В.Т. Федину и Ю.К. Мойсейчук, студенты БНТУ более высоко оценивают «способность применять знания на практике», «решение проблем» и «способность работать самостоятельно»; преподаватели – «базовая подготовка по основам профессиональных знаний», «способность применять знания на практике» и «способность обучаться» [4].

Таким образом, оценки значимости компетенций разных категорий респондентов демонстрируют больше сходств, чем различий. Компетентностный подход – это и есть разумное сочетание образования, науки и инновационных технологий.

Список использованных источников

1. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007.

2. Лобанов, А.П. Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А.П. Лобанов, Е.И. Горанская // Кіраванне ў адукацыі. – № 7. – 2009. – С. 25–31.

3. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: ИЦ ПКПС, 2005.

4. Федин, В.Т. Взгляд студентов, выпускников и преподавателей на актуальность различных компетенций / В.Т. Федин, Ю.К. Мойсейчук // Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ: Монографический сборник научных статей. – М.: ИЦ ПКПС, 2007. – С. 51–66.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ИНФОРМАТИКА, КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА»

Н.А. Лысак

Социально-экономическое развитие общества, внедрение государственного стандарта высшего образования в педагогических университетах предполагает интенсификацию обучения, разработку инновационных дидактических и методических материалов, что достигается с помощью компьютерных технологий. В качестве содержания инновации выступает новое научно-теоретическое и прикладное знание, новые эффективные педагогические технологии.

В.А.Сластенин описывает следующие признаки педагогических технологий:

-технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел и отражает методологическую и философскую позицию автора;

-педагогические действия осуществляются в соответствии с целью и ориентированы на результат;

-обучение происходит в совместной деятельности педагога и студентов;

-педагогическая технология включает в себя диагностические процедуры, которые содержат критерии, показатели и инструменты измерения результатов деятельности [5].

В.М.Монахов выделяет следующие признаки педагогических технрологий: операционально-диагностическая постановка цели обучения в определенном промежутке учебного процесса; объективная оценка результатов обучения; достижение цели обучения всеми обучающимися [4].

Обучение с применением компьютерных средств отличается от традиционного по организации учебного процесса и по методам обучения. В основе обучения с применением компьютерных средств лежит дидактическая концепция, содержание которой раскрывается через реализацию следующих принципов.

1. Ведущей деятельностью студентов является самостоятельная познавательная учебная деятельность. Компьютерные средства обучения позволяют создать образовательную среду, максимально раскрывающую творческие способностей студентов через обеспечение максимального доступа к учебной информации. Организация общения преподавателя и студентов осуществляется посредствам сетевых технологий.

2. Познавательная деятельность студентов должна носить активный характер и протекать как самообразование, побуждаемое самомотивацией. Компьютерные технологии позволяют формировать у студентов умения самостоятельно получать нужную информацию, формулировать проблемы и способы их рационального решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике и для получения новых знаний. Среди общедидактических методов обучения особое место занимают продуктивные методы, основанные на активном участии студентов в учебном процессе.

3. Принцип личностно-ориентированного обучения. Реализация этого принципа предполагает дифференциацию и индивидуализацию обучения в зависимости от познавательных и личностных особенностей студентов, уровня их знаний.

Для организации самостоятельной учебной деятельности на аудиторных и внеаудиторных занятиях разработаны компьютеризированные лабораторные работы по курсу «Информатика, компьютерная графика и педагогические программные средства» для педагогических специальностей высших учебных заведений. Они предполагают знакомство с WINDOWS, работу со стандартными программами, создание наглядных пособий, освоение педагогических программных средств.

Структура каждого учебного занятия унифицирована и состоит из следующих элементов: теоретический блок, практические задания, задания для самостоятельного выполнения. Переход от одного блока к другому осуществляется после контрольной проверки, самопроверки и взаимопроверки усвоения теоретических знаний и выполнения практических заданий.

Задания для самостоятельного выполнения предполагают создание студентами наглядных пособий, текстов с иллюстрациями, презентаций по профильным дисциплинам, а также освоение педагогических программных средств.

Педагогические программные средства представлены управляющими, обучающими, диагностическими (тестовыми), тренировочными программами, а также базами данных, из которых может быть запрошена хранимая в них информация.

Студенты обучаются самостоятельно работать с базой данных в сети Internet. В данном курсе база данных представлена ссылками на следующие ресурсы: образовательные центры, образовательные сети и узлы, педагогические базы данных, электронная библиотека, образовательные проекты, Unibel для педагогов.

Контроль знаний и выполнения самостоятельных заданий осуществляется с помощью программы «Краб 2». Инструментальная программа «Краб 2» представляет собой открытую систему для организации и проведения обучения и тестирования по любому предмету школы, среднего специального и высшего учебного заведения, ведения журнала с разбивкой на группы и подгруппы. Программный комплекс позволяет создавать базу текстовых и графических заданий, формировать на их основе тесты.

Таким образом, самостоятельная учебная деятельность с помощью компьтерных программ позволяет студентам не только овладеть информационными технологиями, но и создавать методические и дидактические материалы по профильным дисциплинам для использования в процессе преподавания в школе.

Список использованных источников

1. Кравченя, Э.М. Основы информатики, компьютерной графики и педагогические программные средства: учеб. программа для педагогических специальностей выс. учеб. заведений / Э.М. Кравченя, [и др.]. – Минск: БГПУ, 2000.

2. Леонтьев, В.П. Новейшая энциклопедия современного компьютера / В.П. Леонтьтев. – М.: ОЛМА-Пресс, 2001.

3. Лысак, Н.А. Компьютерные технологии в дистанционном обучении: Инновационные процессы в физкультурном образовании: опыт, проблемы, перспективы / Н.А. Лысак: материалы 11 Междунар. науч.-метод. конф. 20 янв. 2005 г., Минск.

4. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В.М. Монахов // Волгоград: Перемена, 2006.

5. Сластенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В.А.Сластенин //Преподаватель. 1999. – № 5, С. 3-9.

6. Электронный журнал Soft&Script http://www.magaz.org/

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.И. Мазовко

Термин «компетентность» не имеет общепринятой дефиниции. Отношения специалистов к понятию компетентности и компетентностному подходу диаметрально противоположны: от признания за ними инновационного (эвристического) значения до отношения как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки».

В Большой современной энциклопедии, составленной Рапацевичем Е.С., «компетентность» определена как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных знаний

и умений, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [7,с. 237].

Впервые компетентности были сформулированы в докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века её руководителем Ж. Делором (1996): научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить. Затем они были конкретизированы на симпозиуме в Берне (1996) как пять «ключевых» компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с ростом информатизации общества; способность учиться на протяжении всей жизни в контексте как профессиональной, так и социальной жизнедеятельности.

Компетентностый подход интенсивно разрабатывается в Российской Федерации, такими специалистами, как В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнёва, П.И. Третьяков, В.Д. Шадриков и др. История становления компетентностной парадигмы, начиная с Н. Хомского и Дж. Равена и заканчивая проектом Tuning, наиболее полно представлен в работах И.А. Зимней.

И.А. Зимняя на основе анализа зарубежных и отечественных изданий по проблеме компетенции и компетентности выделила три этапа становления «образования, основанного на компетенциях».

Первый этап – (1960 – 1970гг.) – характеризуется введением в научный тезаурус категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность», исследованием видов языковой компетенции в контексте трансформационной грамматики Н. Хомского, введением понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап – (1970 – 1990гг.) – определяется использованием компетентностного подхода в теории и практике обучения языку, в менеджменте и психологии общения, вводятся понятия «социальные компетенции / компетентности»; Дж. Равен определил компетентность как мотивационную способность и предложил 37 видов компетентностей. На этом этапе компетентность становиться предметом междисциплинарного исследования в СССР.

Н.В. Кузьмина рассматривает компетентность как интегративное свойство личности, а Л.А. Петровская изучает коммуникативную компетентность.

Третий этап – с 1990г. – отличается тем, что компетентностный подход принимает общеевропейский формат, занимает ведущее положение в материалах ЮНЕСКО и рассматривается как желаемый результат образования.

В психолого-педагогической науке этот период характеризуется публикацией результатов исследований в области профессиональной компетентности (А.К. Маркова), педагогической компетентности (Л.М. Митина) и социальных компетенций (И.А. Зимняя).

Специфика третьего этапа заключается в том, что понятие компетентности из области теоретических исследований перешло в непосредственную практику образования и обрело нормативно-правовой и юридический статус [1, с. 37].

Таким образом, пять ключевых компетенций, которым придаётся особое значение в профессиональном образовании стран Европейского сообщества – социальная, коммуникативная, социально-информационная, когнитивная и специальная компетенции – имеют статус евростандарта.

Существуют разные подходы к классификации компетенций и компетентностей. И.А. Зимняя выделила десять компетенций, которые разделила на три группы:

Перавая группа. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения: компетенции здоровьесбережения; компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире; компетенции интеграции; компетенции гражданственности; компетенции самосовершенствования.

Вторая группа. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия; компетенции в общении;

Третья группа. Компетенции относящиеся к деятельности человека: компетенции познавательной деятельности; компетенции деятельности; компетенции информационных технологий.

А.К. Маркова предлагает четырёхкомпонентную структуру профессиональной компетентности учителя: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, обусловленные его профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Современная интерпретация понятия «компетенция» включает овладение личностью ценностями, сформированность у неё внутренней мотивации, психологической и практической готовности к достижению более качественных результатов в своей профессиональной деятельности; отношение к собственной профессии и самообразованию как ценностям. При этом содержательный аспект термина «компетенция» включает три составляющие: когнитивная (знания), операциональная (способы деятельности, психологическая и практическая готовность к решению задач с высокой степенью неопределённости), аксиологическая (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту).

А.В. Хуторской выделил следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловая компетенция; общекультурная компетенция; учебно-познавательная компетенция; информационная компетенция; коммуникативная компетенция; социальная компетенция; компетенция личностного совершенствования [10, с. 58].

Важнейшей задачей профессионального образования на любом уровне является проектирование личности будущего специалиста в единстве личностно-значимых и профессиональных качеств: профессиональная самостоятельность, профессиональная мобильность, коллективизм, профессионализм.

Общепедагогическая профессиограмма – идеальная модель личности педагога (воспитателя), абстрактно обобщающая самые существенные личностные и профессиональные качества, необходимые для эффективного осуществления педагогической деятельности в любой педагогической системе.

Н.Н. Кошель считает, что профессиональная компетентность педагога может быть представлена как интегрированная структура, включающая: специальную готовность; квалификацию в деятельности; организационно-деятельностную компетентность [4, с. 10].

В статье О.Л. Жук «Компетентностный подход в высшем проффессиональном образовании» выделены пять групп ключевых компетенций выпускника вуза:

- социальные, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, а также психосоциальную адаптацию;
- профессиональные, связанные с овладением проектировочно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределённости, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии;
- коммуникативные, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;
- информационные, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации; владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;
- образовательные, обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности [2, с. 45].

Творчество на учебных занятиях рассматривается в настоящее время не как что-то уникальное, свойственное отдельным личностям, а как обязательный компонент профессиональной деятельности преподавателя, призванного научить студентов индивидуальному применению знаний в нестандартных жизненных ситуациях. Необходимым условием организации образования как учебно-творческой деятельности, направленной на развитие творческих способностей и нестандартного мышления студентов, является создание развивающей, культурно-образовательной среды в учебном заведении. Это предполагает наличие соответствующей материальной базы для осуществления учебно-воспитательного процесса студентов.

Следует отметить, что процесс формирования профессиональных компетенций выпускников вуза продолжается и после окончания учёбы. Нельзя забывать о том, что компетентность в любом виде деятельности предполагает овладение мастерством в осуществлении профессиональных обязанностей и решении поставленных задач. Поэтому основной задачей современного образования является подготовка человека, способного к самосовершенствованию на протяжении всей своей жизни и профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003.-№5.-С.34-42.
2. Жук, О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л. Жук //Адукацыя і выхаванне. -2004. -№12. –С.41-48.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев – Минск: Выш. шк., 2004.
4. Кошель, Н.Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последипломного образования / Н.Н. Кошель/ -2005. -№9. –С. 8-14.
5. Макаров, А.В. Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А.В. Макаров // Вышэйшая школа. –2004. -№1. –С.16-21.
6. Научно-методические основы разработки и внедрения современных образовательных технологий в систему профессиональной подготовки педагогических кадров: учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общей ред. А.В. Торховой. – Минск: БГПУ, 2006.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. С.А. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005.
8. Торхова, А.В. Системно-стилевой диагностический комплекс: учеб.-метод. пособие / А.В. Торхова. -Минск: Бестпринт,2004.
9. Хохлов, С.И. Технология эффективного взаимодействия педагога и учащегося: учеб.-метод. пособие / С.И. Хохлов. – М.: АРКТИ,2008.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. –2003. -№5. –С.55-61.

СИСТЕМА РАЦИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА – КРЕАТИВНАЯ БАЗА РАСШИРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Г. Малевич

Важнейшим аспектом подготовки педагогов современной школы, формирующим их профессиональные навыки и возможности постоянного воспроизводства новых учебных знаний является обучение рациональному чтению и извлечению новых знаний из постоянно возрастающего информационного поля иноязычной литературы и, особенно, из текстов баз данных в электронном виде и поисковых массивов Интернет.

Практическое владение иноязычным информационным полем является обязательной профессиональной характеристикой современного специалиста.

В связи с тенденциями глобализации знаний и подготовки универсальных специалистов, удовлетворяющих международным стандартам, система рационального чтения иноязычного текста приобретает функцию креативного аккумулирования базы профессионального информационного поля знаний. Данная креативная база информационного поля знаний является, при использовании научно обоснованной технологии рационального чтения, той матрицей, в которой синтезируются учебные методологии восприятия и воспроизводства новых знаний.

Нами разработан и обоснован новый подход к системе рационального чтения, который основан на методологии извлечения информационного смысла из крупных кластеров текста или смысловом формировании опорных зон супрасинтаксиса текста и последующем логическом выделении главной идеи целого текста.

Данный подход базируется на концепции диверсификации отдельных смысловых элементов различных кластеров текста в направлении распознавания и оценки главной идеи супрасинтаксиса массивов текста.

Нами выполнены исследования по установлению общих тенденций развития проблемы рационального чтения иноязычной профессионально ориентированной литературы, как креативной информационной базы формирования поля знаний и умений оперирования иностранным языком. На этой базе разработана комплексная система теоретических методов и экспериментальных подходов к проблеме чтения больших массивов и проблемно ограниченных кластеров теста по извлечению из текста смысловых единиц, в том числе в режиме телекоммуникаций и компьютерных телеконференций [1; 2].

В последние годы, благодаря разрабатываемому нами подходу, наметилась тенденция отхода от методологии извлечения смысловых единиц и распознавания смысловых образов кластерных единиц текста при помощи сверхмощных компьютерных систем с большой оперативной памятью образов. Наиболее рациональным оказался предложенный нами подход, базирующийся на анализе структурно-семантических кодов текста, а также на модельном выявлении общих закономерностей коррелятивно-субституционных и логико-смысловых связей между элементарными кластерами текста, формирующими канву главной идеи смысла большого массива иноязычного текста.

Нами обоснован и предложен ряд феноменологических и обобщенных структурных моделей процесса обучения рациональному чтению на базе многодисплейной диалоговой ЭВМ. Данные модели подтвердили свою высокую методологическую эффективность за счет включения в обучающую систему комплекса структурных графов описания учебного материала с дозированной трудностью, информационных лексических тезаурусов, системы взаимосвязанных алгоритмически задач, тематических заданий процесса понимания супрасинтаксиса текста. Значительная особенность построения диалогового комплекса обучения связана с включением в диалог целого ряда системных программ рационального чтения иностранного текста, с параллельным и векторным тестированием понимания смысловых информационных вех текста, на базе эталонных тестовых программ обучения [3].

Данная модельная структуризация методических подходов компьютерного обучения позволяет объективно, в реальном масштабе учебного процесса, фиксировать конкретные логические, учебные и методические «траектории» предъявления и усвоения нового материала в динамике процесса обучения на диалоговой системе, в которой преподаватель и обучаемые объединены системой замкнутых обратных связей смысловых и нормативных требований.

В процессе многолетней практики обучения иностранному языку студентов, магистрантов и аспирантов нами в полной мере подтверждена креативная гипотеза подхода, основанная на методологии смысловой переработки текста на базе специальных логических и семантических моделей. Создание феноменологических моделей данного типа, позволяющих выделять из кластеров или всего массива иноязычного текста лексическую тематическую сетку или опорные смысловые вехи и их связи в информационном поле текста, является задачей решаемой только на уровне профессиональной и функциональной ориентации специализации обучающихся студентов, магистрантов и аспирантов.

Эффективная экспериментальная реализация разработанных подходов возможна при оптимальном уровне управления дозами учебной информации с непрерывным контролем «трудностей», заранее предусмотренных в «тест-массивах» исследуемого текста.

В процессе разработки учебных методик нами установлено, что данная оптимизация может быть реализована при использовании новых подходов к грамматике супрасинтаксиса текста. Нами выявлены отличия и характеристические признаки отличия базовой «грамматики предложения» от «грамматики массива текста», описываемой в категориях супрасинтаксиса системой межфразовых связей и иерархией смысловых тем в тексте.

Особое значение в разрабатываемом подходе, наряду с семантическим анализом информационного поля текстов, имеет анализ и корреляции логических структурных особенностей текста и его интеллектуальной информационной насыщенности.

Данный подход тесно связан с решением проблемы формирования иноязычной стратегической компетенции специалистов. В качестве стратегической интегративной компетенции нами предложено рассматривать феноменологический модельный ряд компетенций, среди которого мы выделяем базовый ряд компетенций системной коммуникативной линии [4]. При этом лингвистическая компетенция выступает как необходимый фактор овладения языковыми знаниями и дискуссивными навыками. Дискуссивная компетенция, как способность достижения полной информативности требуемого поля знаний, в своей основе базируется на разработанном подходе использования смыслового ядра информационного поля супрасинтаксиса текста.

Стратегическая компетенция, как интегральная характеристика владения иноязычным информационным полем, при этом должна основываться на изучении и практическом использовании вербальных и невербальных стратегий обучения, которые наиболее эффективно реализуются посредством новых информационных мультимедийных технологий обучения иностранному языку.

Учитывая новые требования к подготовке специалистов владеющих иностранными языками, следует подчеркнуть, что разработанный нами подход позволяет успешно формировать социолингвистические компетенции, в основе которых лежит использование смысловых языковых кластеров адекватно воспринимаемых зарубежным партнером в процессе ведения коммуникативного диалога культур с требуемым социальным контекстом.

Разработанный подход по формированию системы рационального чтения иноязычного текста, основанный на базе диверсификации информационного поля знаний и оптимизации логических принципов выделения смысловых вех супрасинтаксиса текста, является эффективным инструментом совершенствования культуры обучения специалистов реальным навыкам использования на практике информационного поля иноязычного текста и усиления интеллектуальных сфер деятельности личности.

Список использованных источников

1. Малевич, В.Г. Активизация коммуникативной речевой деятельности телеконференциями в процессе обучения иностранному языку / В.Г. Малевич / сб. науч. тр / Специфика функционирования языковых единиц в речи и тексте. – М. 1994. – С. 27-32.

2. Малевич, В.Г.Повышение эффективности восприятия иностранного языка на основе информационных технологий компьютерных телекоммуникаций. Язык как система коммуникативных и когнитивных операций / В.Г. Малевич / сб. науч. ст., БГПУ. – Минск. 2004. – С. 35-38.

3. Малевич, В.Г. Коммуникативные модели компьютерных технологий оптимизации обучения иностранному языку. Интерактивное обучение. Лингвистические и психологические аспекты / В.Г. Малевич / сб. науч.. ст. Минск, 2005. – С. 37-39.

4. Малевич, В.Г. Стратегическая динамика иноязычной коммуникативной компетенции мультимедийных технологий / В.Г. Малевич, Л.В. Казак / Лингвистический аспект в преподавании иностранных языков: тр. Респ. науч-практ. конф. Минск, 2009. – С. 97-100.

ФРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУРДОПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА»

Л.В. Михайловская

На современном этапе социально – экономических преобразований в Республике Беларусь проблема качественной профессиональной подготовки является весьма актуальной и значимой.

Новый образовательный стандарт по специальности «Сурдопедагогика», разработанный на факультете специального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, четко определяет цель подготовки специалиста – формирование профессиональной компетентности теоретического и практического характера, позволяющей решать задачи коррекционного обучения, воспитания и развития лиц с нарушением слуха на диагностической основе, их адаптации и интеграции в обществе.

Стандарт определяет состав профессиональных компетенций: диагностической, учебной, воспитательной, учебно-методической, инновационной, научно-исследовательской, информационно-просветительской, организационно-управленческой [2].

Г.С. Вяликова подчеркивает, что профессионально – педагогическая компетентность – это ведущий компонент профессионализма как явления, интегрирующего в себе способность и возможность осуществлять деятельность в соответствии с программно – целевыми установками по развитию личности ребенка в структуре целостного педагогического процесса [1].

Одной из важнейших задач, составляющих сферу профессиональной компетенции сурдопедагога, является планирование, реализация, контроль и оценка воспитания и обучения школьников. В связи с этим, методическая подготовка сурдопедагога – важнейший компонент его профессиональной подготовки.

Курс «Специальная методика преподавания русского языка» имеет ярко выраженную практическую направленность и в значительной степени формирует и развивает учебную, воспитательную и учебно-методическую компетенции. Вышеназванные профессиональные компетенции формируются у студентов в процессе чтения лекций, проведения практических и лабораторных занятий, прохождения практики в качестве учителя – дефектолога (сурдопедагога) специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха.

На практических занятиях по специальной методике русского языка будущие сурдопедагоги выполняют разнообразные задания теоретического и практического характера, такие как: анализ учебного плана по русскому языку; анализ программы «Русский язык» для специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха; анализ учебников и учебных пособий («Букварь», «Прописи», «Книга для чтения», «Тропинка в грамматику»); изучение готовых конспектов уроков обучения грамоте, уроков языка и чтения с целью выявления особенностей их построения, используемых методов и приёмов, организации работы; составление планов, конспектов уроков по разным разделам программы; проигрывание отдельных фрагментов уроков; подбор речевого материала к урокам; ознакомление студентов с различными видами наглядных пособий; презентация пособий, изготовленных студентами, и обоснование их применения; планирование, разработка разных типов уроков (по чтению); подготовка докладов студентами по материалам методических пособий и их обсуждение; сообщения студентов по литературным материалам и их обсуждение; подбор дидактических игр и игровых упражнений; презентация изготовленного дидактического материала, в том числе иг-

рового и занимательного характера; моделирование разнообразных ситуаций; литературно-методический анализ текста; нотирование текста; анализ письменных работ учащихся.

В рамках лабораторных занятий, которые проводятся на базе специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха и СШ № 91 г. Минска (в специальных классах), студенты знакомятся с функциональными обязанностями учителя-дефектолога (сурдопедагога). Будущие сурдопедагоги наблюдают и анализируют просмотренные уроки по схеме, предложенной преподавателем. При этом внимание студентов акцентируется на используемых сурдопедагогом формах речи и их соотношении, анализируется качество беглой коррекции произносительных навыков глухих (слабослышащих) учащихся на просмотренном уроке, проводится мини-эксперимент по определению особенностей овладения навыком чтения учащимися с нарушением слуха, имеет место непосредственно знакомство с детьми с нарушением слуха.

На занятиях постоянно актуализируются особенности детей со слуховой депривацией, проблемы поиска наиболее эффективных методов и приемов обучения грамоте, изучения грамматического материала, работы с текстом, излагаются новаторские подходы к развитию речевой деятельности учащихся с нарушением слуха.

По курсу «Специальная методика преподавания русского языка» создан учебно – методический комплекс (УМК), издан программно – методический комплекс, в котором содержатся материалы, необходимые для организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов по всем разделам курса, и учебно–методическое пособие «Методика обучения чтению детей со слуховой депривацией в схемах и таблицах». Задания программно–методического комплекса и учебно–методического пособия способствуют как закреплению материала, так и формированию практических умений и навыков, которыми должны овладеть будущие специалисты. В их числе: конспектирование литературных источников; характеристика программных требований к читательской деятельности учащихся с нарушением слуха по годам обучения; определение специфики предъявления литературоведческих знаний в национальных учебных пособиях по чтению; наблюдение на уроке чтения за учащимися и определение особенностей ребенка-читателя со слуховой депривацией; анализ национальных учебных пособий по чтению с точки зрения наличия в них видо – жанрового разнообразия текстов; подбор из учебного пособия «Книга для чтения» текстов, к которым могут быть применимы практические работы, с обоснованием их выбора; составление партитуры для выразительного чтения одного из стихотворений; проведение словарно – фразеологического анализа одного из текстов; разработка методики использования приема словесного рисования применительно к изучаемому учащимися с нарушением слуха стихотворению; сравнительный анализ методики работы над рассказом и сказкой (басней, стихотворением); сравнение структуры уроков чтения разных типов; разработка уроков чтения разных типов (по выбору студента); составление сравнительной характеристики словарной работы, организуемой на различных этапах работы с текстом; планирование лексико–стилистических упражнений по указанному преподавателем тексту.

Самостоятельная работа студентов играет значительную роль в повышении практической подготовки будущих специалистов, поскольку позволяет дать дополнительную информацию, а также подготовить, апробировать, скорректировать необходимый практический материал для дальнейшего его применения в процессе повседневной профессиональной деятельности. Использование разных форм самостоятельной работы, требующих не только репродуктивной деятельности, но и творческого подхода, вызывает интерес и является стимулом формирования профессиональных компетенций.

Во время прохождения практики, одного из ответственных этапов подготовки учителя к предстоящей деятельности, целью которой является теоретическая и практическая подготовка студентов к работе с лицами с нарушением слуха в качестве учителя-дефектолога (сурдопедагога) школы студенты-практиканты имеют возможность осознанно участвовать в учебном процессе и грамотно использовать полученные знания. Будущие сурдопедагоги не только проводят уроки по разным общеобразовательным предметам и коррекционные занятия по обучению произношению и развитию слухового восприятия, но и разрабатывают тематическое планирование и теоретически обосновывают самостоятельно составленные разработки уроков, отрабатывают приёмы проверки и критерии оценок письменных работ учащихся и устных ответов. В процессе практики происходит становление профессионально значимых и личностных качеств студентов, их самообразование и самовоспитание, практическое познание закономерностей и принципов будущей профессиональной деятельности в реальных условиях, совершенствуется использование специфических средств общения с лицами с нарушением слуха.

Итак, профессионально-педагогическая компетентность – основное приобретение будущего учителя-сурдопедагога за период обучения в вузе. Сурдопедагог должен быть готов к самостоятельному, творческому решению методических задач в процессе педагогической деятельности.

Список литературных источников

1. Вяликова, Г.С. Проблема профессиональной компетентности учителя в современной отечественной теории педагогического образования / Г.С. Вяликова // Педагогическое образование в третьем тысячелетии: истоки, тенденции, перспективы: сб. науч. статей; науч. ред.З.И. Равкина – М., 2002.

2. Феклистова, С.Н. Современные подходы к подготовке сурдопедагогов / С.Н. Феклистова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. – практ. конф. – Минск. – БГПУ, 2008.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А.В. Музыченко

Интерес к проблеме развития коммуникативной компетентности проявляют многие исследователи. Изучением данной проблемы занимались: И.Р. Алтунина, Г.С. Васильев, А.Ш. Гусейнов, Ю.Н. Емельянов, Е.В. Залюбовская, И.Н. Зотова, А.Г. Ковалев, Ю.А. Конев, Л.И. Новикова, Л.А. Петровская, Т.Ю. Савельева и др. Коммуникативная компетентность интегрирует в себе различные аспекты коммуникации и профессиональных требований к подготовке специалиста. Исследователи коммуникативной компетентности сталкиваются с необходимостью ограничения содержания понятия и определяют коммуникативную компетентность, исходя из поставленных задач. Можно проследить взаимосвязь коммуникативной компетентности и профессиональной, психологической, социально-перцептивной, социального интеллекта, рефлексивных способностей. Коммуникативная компетентность предполагает соответствующий возрасту уровень личностного развития, готовность к социальному взаимодействию, способность к социальному познанию. Развитие психологии социального познания как самостоятельной области психологической науки [3] отражает масштабность и актуальность развития коммуникативной компетентности современного педагога, который призван ориентироваться в окружающем социальном мире и создавать необходимые условия для построения адекватного образа мира в сознании воспитанников.

В состав коммуникативной компетентности И.Р. Алтунина включает коммуникативные способности и раскрывает их через следующий минимум знаний и умений: 1) знание типов характеров и темпераментов людей, того, как разные люди обычно ведут себя в общении с другими людьми; 2) знание о том, как люди с разными индивидуальными особенностями (темпераментом, характером, потребностями, мотивами поведения, интересами, чувствами, отношениями и т.п.) реагируют на типичные жизненные ситуации; 3) знание о том, как интересы, потребности, эмоциональные состояния людей проявляются в их непосредственном общении друг с другом, в частности, в их словах, жестах, мимике, пантомимике, в паралингвистических компонентах речи: громкость, темп речи, тембр голоса, интонация, паузы в речи, ударение; 4) знание норм и форм поведенческого этикета; 5) знание норм и форм речевого этикета; 6) знание психологических приемов и методов убеждения, оказания влияния на людей; 7) знание о том, как сам человек – субъект общения – выглядит со стороны, что в нем самом нравится или не нравится окружающим людям; 8) умение правильно оценивать людей, включая характер, темперамент, состояния, цели и мотивы общения; 9) умение предвидеть то, как данный человек может реагировать на сложившуюся ситуацию и на действия, предпринимаемые другими людьми в данной ситуации; 10) умение гибко подстраиваться под партнера по общению с расчетом на то, чтобы оказать на него должное влияние; 11) умение пользоваться формами поведенческого и речевого этикета с соблюдением соответствующих социальных норм; 12) умение наблюдать за другими людьми в процессе общения с ними и делать правильные выводы о них как о личностях; 13) умение правильно выбирать для себя в общении с другими людьми социальные роли; 14) умение эмоционально располагать людей к себе, вызывать их доверие; 15) умение убеждать людей, не ухудшая взаимоотношений с ними [2, с. 78 – 80]. Этот «минимум», безусловно, требует расширения в связи с необходимостью формирования у педагога умений организации им взаимодействия в группах. Для этого важно знать структуру группы, специфику групповых процессов, особенности межличностного взаимодействия, совместимости членов группы, уметь выявлять барьеры во взаимодействии, понимать причины возможного искажения информации.

Современные исследования имиджа учителя [6] поднимают значимость умений невербального общения, самопрезентации. В качестве эффективных средств развития коммуникативной компетентности исследователи предлагают активные формы обучения (коммуникативные тренинги, видеотренинги), стимулирование внутригрупповой активности.

При разработке нового стандарта учебной программы для высших учебных заведений [7] мы стремились максимально повысить активность студента – будущего педагога. Для повышения качества подготовки специалистов образования необходимо наполнить процесс их обучения ситуациями принятия решения в задачах профессиональной деятельности. Именно опыт решения учебных ситуаций профессиональной деятельности позволяет знаниям-копиям перейти на качественно иной уровень знаний-умений и знаний-трансформаций. В требованиях к компетентности будущих педагогов заложены умения: учитывать психологические особенности возраста при решении профессиональных задач; решать педагогические ситуации с привлечением объяснительных моделей теорий психического развития, предлагать альтернативные решения; конкретизировать проблемы возрастной психологии примерами педагогической практики; выбирать адекватные методы для решения задач исследования и профессиональной деятельности и др.

В качестве ситуаций принятия решения нами использовались педагогические ситуации, которые сопровождались учебными задачами для студентов [5]. Самоопределение в педагогических ситуациях способствует развитию профессиональной компетентности будущих педагогов.

Об уровне развития педагогического общения можно судить по специальному планированию коммуникативных задач. Критериями эффективности педагогического общения также служат целенаправленное создание в классе обстановки доверия, психологической безопасности, уважение достоинства каждого ученика, ориентация на поддержку. Противоположность составляют жестокие методы в общении, позиция непререкаемого авторитета учителя, отсутствие дифференциации в общении, ориентированность на формальные оценки [4]. Задача педагогического общения состоит в привнесении дополнительного смысла – ценностного. В общении учитель осуществляет социокультурологическую интерпретацию объектов, жизненных обстоятельств, явлений. Важно инициировать духовные усилия каждого ученика средствами диалогического общения.

Курс психологических дисциплин, включающий разделы общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, довольно полно охватывает необходимые составляющие коммуникативной компетентности и создает для педагогов ориентировочную основу в самоопределении и выборе средств решения коммуникативных задач. Однако закрепление на практике полученных знаний требует большего времени, целенаправленной организации условий для обеспечения обратной связи. Данная задача может быть решена посредством введения курса основ практической психологии, воплощена в содержании различных спецкурсов и

спецсеминаров. Для реализации задачи необходимы вариативные творческие задания, требующие обоснования со стороны студента и обратной связи преподавателя, обучающихся.

В направлении развития коммуникативной компетентности накоплен положительный опыт организации взаимодействия в научно-проблемной студенческой группе. Проблематика исследований студентов отражает широту актуальных аспектов коммуникативной компетентности [1].

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности будущего педагога актуально, современные социокультурные условия вносят коррективы в содержание понятия коммуникативной компетентности, с усложнением коммуникации повышаются требования к уровню коммуникативной компетентности.

Список использованных источников

1. Актуальные проблемы педагогической психологии: материалы студ. и асп. науч.-практ. конф., Минск, 16 мая 2008 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: Ю.А. Коломейцев (науч. ред.), Н.В. Киселева (отв. ред.), А.В. Музыченко и др. – Минск: БГПУ, 2009.

2. Алтунина, И.Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (С помощью видеотренинга): дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / И.Р. Алтунина. – М., 1999.

3. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс. 2000.

4. Клюева, Н.В. Технологии работы психолога с учителем / Н.В. Клюева. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – С. 100 – 102.

5. Музыченко, А.В. Психологический анализ педагогических ситуаций в обучении студентов / А.В. Музыченко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 8 (13)/ под ред. В.Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2009. – С. 182 – 188.

6. Петрова, Е.А. Имидж учителя в современной России / Е.А. Петрова, Н.М. Шкурко. – М., 2006.

7. Психология. Учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика / сост.: Ю.А. Коломейцев, Ф.И. Иващенко, А.В. Музыченко и др. – Минск: БГПУ, 2008.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

О.А. Науменко, Е.А. Шилович

Современный этап развития педагогической науки характеризуется совпадением ценностных ориентаций общества и института образования, каждый из которых ставит перед собой задачу формирования независимой, социально – ответственной и способной к принятию компетентных решений личности, обладающей профессиональной мобильностью и ориентированной на гуманистические идеалы. В университетском педагогическом образовании данная тенденция получает комплексное осмысление, результатом которого является индивидуализация учебного процесса, внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс, интеграция науки и практики образования.

Среди важнейших условий эффективности вузовского обучения рассматривается единство теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Одной из эффективных форм организации обучения студентов в педагогическом вузе, обеспечивающих реализацию данного условия, являются лабораторные занятия.

Само значение терминов лаборатория, лабораторный (от латинского labor-труд, работа, трудность, laboro- трудиться, стараться, хлопотать, заботиться, преодолевать затруднения) указывает на сложившиеся в далекие времена понятия, связанные с применением умственных и трудовых физических усилий к изысканию ранее неизвестных путей и средств для разрешения научных и жизненных задач.

Лабораторный практикум – вид учебных занятий, призванный обеспечить формирование и совершенствование профессиональных знаний и умений (гностических, конструктивных, коммуникативных, диагностических, исследовательских и др.) студентов и подготовку их к прохождению практик на 3-5 курсах. Лабораторные занятия органично дополняют учебную работу (лекционно-практическую), способствуют накоплению собственного опыта. Непосредственное общение со специалистами и детьми даёт возможность задать конкретные вопросы, убедиться в правильности понимания методики, технологии обучения и воспитания детей.

На факультете специального образования (ФСО) основной объём учебных лабораторных занятий приходится на 3-4 курсы. Это период, когда студенты непосредственно начинают осваивать тонкости профессиональной деятельности, овладевают комплексом знаний и умений, отражающих сложную деятельность педагога-дефектолога.

В отличие от практических занятий, которые обеспечивают выявление уровня теоретической подготовки студентов и ее преломление в практических заданиях (анализ программ, учебно-методических комплексов, тематическое изучение и обсуждение литературных источников, разработку планов-конспектов уроков с их последующим анализом, выполнение записей, графические построения, изготовление образцов наглядных пособий и обоснование их применения, подбор дидактических игр и т.д.), лабораторные занятия ориентированы на непосредственное овладение спецификой работы педагога-дефектолога в преломлении к конкретному образовательному учреждению и его воспитанникам. Организационный и содержательный уровень лабораторных заня-

тий является существенной предпосылкой, условием эффективности всех видов производственных практик студентов 4-5-х курсов.

В связи с этим цель лабораторных занятий, проводимых на ФСО, предоставить студенту условия и возможность овладения технологией коррекционно-образовательной работы с детьми с особенностями психо- физического развития (ОПФР) в различных учреждениях, обеспечивающих получение специального образования, развивать умения в анализе учебно-воспитательного процесса, самоанализе собственной деятельности, приобретение опыта непосредственного взаимодействия с ребенком.

В целях совершенствования профессиональной подготовки будущих дефектологов в процессе проведения лабораторных занятий на ФСО было осуществлено анкетирование студентов. В нём приняло участие 108 студентов 4-х и 5-х курсов дневной формы обучения по специальностям: «Логопедия. Специальная психология», «Сурдопедагогика. Дошкольное образование».

Ответы на первый вопрос анкеты, касающийся предпочтения выбора места проведения лабораторных занятий показали, что большинство студентов обеих специальностей (84%) предпочитают, чтобы лабораторные занятия проводились за пределами университета. В качестве обоснования своего выбора студенты указывали, что это «наиболее эффективный вариант проведения занятия», «можно оценить реальность», «связь с практикой», «возможность пообщаться с детьми и практическими работниками» и т.д. Небольшая группа опрошенных студентов обеих специальностей (12%) сделали выбор в пользу проведения лабораторных занятий в университете на основе использования видеоматериалов и других технических средств. В обосновании были даны следующие пояснения: «есть возможность тщательно обсудить просмотренный видеоматериал, заострить внимание на определённом моменте», «дорога до учреждения занимает много времени, разбит день», «в учреждениях не очень любят студентов», «иногда на видео демонстрируются более интересные занятия, чем в конкретном учреждении».

Ответы, полученные на второй вопрос анкеты, выявили взгляды студентов по поводу меры их участия в проведении лабораторных занятий. Мнения опрошенных распределилось следующим образом: 51% студентов предпочли быть в роли пассивного наблюдателя; 32% респондентов выбрали вариант «активного участника» (проведение уроков, занятий, обследования и др.); остальная часть опрошенных (17%) хотели бы чередовать своё участие в лабораторных занятиях, т.е. быть в роли то пассивного наблюдателя, то активного участника.

Следующий вопрос анкеты позволил выявить, как студенты готовятся к лабораторным занятиям. Большинство респондентов (77%) указали, что «ориентируются на план занятия»; 12 % опрошенных считают, что они «активно готовятся к ним», т.е. изучают литературу, составляют конспекты уроков и т.п.; 11% отметили, что «ничего не делают».

Нами также были выявлены предложения студентов относительно улучшения организации и проведения лабораторных занятий на ФСО. 54% студентов считают, что не следует ничего менять, соответственно 46% – хотели бы что-нибудь изменить. Среди предложений по улучшению качества проведения лабораторных занятий большинство опрошенных называли «увеличение количества часов, отведенных на лабораторные занятия». Отдельные замечания касались организации проведения лабораторных занятий: «не проводить несколько занятий в один день в разных местах»; «разнообразить круг учреждений», «показывать только то, что реально может пригодиться в профессиональном плане»; студенты хотели бы наблюдать и анализировать «рабочие уроки», а «не отрепетированные»; «изучать в процессе лабораторных занятий образцы ведения документации, усилить активность студентов» и прочее.

Исходя из анализа материалов анкетирования, а также анализа качества содержания и оформления лабораторных практикумов преподавателей факультета, были разработаны методические рекомендации профессорско-преподавательскому составу ФСО по проведению лабораторных занятий, где были определены формы организации, виды, требования к содержанию и оформлению лабораторных практикумов, а также выделены критерии оценки качества обозначенного вида занятий. Так, для проведения лабораторных занятий, например, предлагается использование следующих форм:

- аудиторная форма: преподаватели проводят занятия со студентами в университете с использованием практического материала, позволяющего отрабатывать практические умения;
- форма «выхода» в учреждения, являющиеся базовыми для факультета, где занятия со студентами проводят работники данных учреждений (студент может выступать в роли педагога, либо наблюдать и анализировать занятия работника базового учреждения);
- форма «выхода» в учреждения, являющиеся базовыми для факультета, где занятия со студентами проводят преподаватели вуза (студент может выступать в роли педагога, либо наблюдать и анализировать занятия работника базового учреждения, студента-практиканта, либо преподавателя вуза).

В методических рекомендациях особый акцент делается на усиление практической ориентированности лабораторного занятия, направленного на формирование у студентов, прежде всего, практических умений, связанных с тем или иным видов профессиональной деятельности учителя – дефектолога.

Для повышения эффективности аудиторной формы проведения лабораторных занятий предлагается создание коллекции видеоматериалов по учебным дисциплинам путем съемки уроков (занятий), проводимых как педагогами, так и студентами в базовых учреждениях, а также использование видеоотчетов студентов во время производственных практик.

Усиление внимания к качеству проведения лабораторных занятий, а также совершенствование работы по их программно-методическому обеспечению будут способствовать профессиональной подготовке учителя – дефектолога, отвечающего требованиям современной системы специального образования.

Список используемых источников

1. Дмитриенко, Т.А. Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе / Т.А. Дмитриенко // Высшее образование сегодня. – 2003. – №8. – С. 26-30.
2. Журлова, И.В. Развитие познавательной самодеятельности студентов педагогического вуза / И.В.Журлова // Вышэйшая школа. – 2004. – №4. – С.59-61.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УПРАВЛЯЕМОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Г.Д. Немцова

На современном этапе развития высшей школы четкая организация самостоятельной управляемой работы студентов (СУРС) стала объективной необходимостью. Опыт специалистов, работающих в системе образования, показывает, что условием успешной профессиональной деятельности педагога-психолога становится его профессиональная мобильность, умение работать самостоятельно, повышать квалификацию, обновлять свои знания. Поэтому на первый план выходит использование в учебном процессе форм и методов обучения, которые способствуют развитию таких качеств, как стремление к самосовершенствованию и самообразованию, пытливость ума, творческий подход к решению проблем, уверенность в своих силах.

Решение задач, направленных на совершенствование образовательного процесса, придает самостоятельной работе студентов особую важность и значимость в системе профессиональной подготовки выпускников на основе компетентностного подхода. В основе стандартов высшего образования нового поколения – все тот же компетентностный подход, который обеспечивает СУРС вариативностью, т.е. возможностью реализации индивидуального видения преподавателя, при разработки рабочей программы на основе типовой программы. Как отмечает ряд исследователей, компетенция рассматривается как сложная социально-дидактическая структура личности, основанная на ценностных ориентациях, знаниях, опыте, приобретенных как в процессе обучения, так и вне его. Она выражается в степени проявления личностью полученных знаний, умений, поведенческих отношений в изменяющейся ситуации для решения разнообразных задач, в том числе с высоким уровнем сложности и неопределенности. Выделяют несколько видов компетенций: 1 – академические (базовые, универсальные), обеспечивающее эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей; 2 – социально-личностные компетенции, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, психосоциальную адаптацию, а также способность к продуктивному общению и сотрудничеству; 3 – профессиональные компетенции, связанные с овладением проектировочно-рефлексивными умениями, обеспечивающие решение профессиональных задач высокой степени неопределенности, разработку и освоение инноваций в сфере профессий [1]. Именно на основе самостоятельной творческой деятельности, самостоятельно приобретенного опыта решения разнообразных задач, могут эффективно развиваться компетенции у студентов.

Сущность управляемой самостоятельной работы студентов достаточно подробно рассматривает В.В. Сергеенкова. Она отмечает, что «под управляемой самостоятельной работой студентов следует понимать все то, студент должен сам выполнить, проработать, изучить по заданию, а также под руководством и контролем преподавателя. Управляемая самостоятельная работа студентов – это такой вид деятельности, наряду с лекциями и семинарскими занятиями, в ходе которой студент, руководствуясь специальными методическими указаниями преподавателя, приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности» [3, с.5].

Самостоятельная управляемая работа введена в учебные планы подготовки специалистов. В этой связи возникает необходимость в конкретизации данной работы, определении ее целей, задач, содержания, организации, формирования необходимой мотивации у студентов. При этом наблюдается тенденция включения УСРС в контекст модульной, кредитной, рейтинговой образовательной технологии, а также обращения к комбинированным видам обучения [2]. Преподаватели кафедры педагогической психологии БГПУ большое внимание уделяют вопросам организации и контроля за самостоятельной работой студентов. Организация самостоятельной управляемой работы студентов в университете, даже в рамках одной дисциплины – сложный и многомерный процесс, который включает формирование необходимой мотивации у студентов, профессиональной позиции будущего педагога-психолога, планирование, подготовку учебно-методического обеспечения, интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий, выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы.

Для правильного определения выбора заданий, его соответствия составу студентов, уровню способностей, мы воспользовались системой индивидуальных заданий, предложенной И.Э. Унт. Она предлагает следующие группы заданий.

1.Виды индивидуальных заданий: а) обязательные задания, предложенные преподавателем; б) альтернативные задания, предложенные преподавателем; в) задания, предложенные преподавателем для добровольного выполнения; г) добровольные задания, содержание которых находит сам студент.

2.Задания по составу студентов: а) общие (для всей группы); б) микрогрупповые задания (одно задание микрогруппе); в) дифференцированные задания (по микрогруппам, но с разным содержанием, типам самостоятельной работы студентов); г) индивидуализированные или личностно ориентированные задания.

3.Задания по уровню способностей: а) задания, учитывающие уровень знаний студентов; б) задания, учитывающие общие и индивидуальные способности (темп учения, работоспособность, утомляемость); в) задания, учитывающие познавательный интерес студентов.

Задания для СУРС могут быть разноуровневыми в зависимости от цели. Составление плана текста первоисточника, работа со словарями, изучение нормативных документов преследуют цель первичного овладения знаниями. На втором уровне, с целью закрепления и систематизации знаний могут предлагаться задания по составлению таблиц, схем, составление библиографии по заданной теме. На уровне применения знаний, формирования умений предлагаются задания по подготовки коррекционно-развивающих занятий для школьников с использованием различным методов и техник и т.д. Конкретные формы СУРС могут быть самыми разнообразными.

При всем разнообразии подходов к самостоятельной управляемой работе хорошо зарекомендовал себя на практике обучающе-исследовательский подход. Его использование предполагает творческий уровень организации работы студентов и обеспечивает высокую мотивацию обучения, так как содержание самостоятельной работы связано с их будущей профессиональной деятельностью. Такой методический подход становится эффективным, если обеспечивается: знанием студентом способов выполнения задания, четким определением преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее предоставления, определение видов и времени оказания консультативной помощи, согласованием критериев оценки отчетности, вариативностью форм контроля. При этом на каждом этапе выполнения задания самостоятельной управляемой работы студент должен иметь возможность получить необходимую консультацию преподавателя.

Качественная организация самостоятельной управляемой работы студентов по отдельно взятой дисциплине предполагает большую работу по разработке учебно-методических комплексов, различных способов представления учебной информации, вариантов тестовых заданий (тематических, рубежных, итоговых) для контроля знаний, вопросов и заданий для самопроверки. Понимая, что результат самостоятельной управляемой работы студентов во многом зависит от четкого планирования, на кафедре были разработаны планы – графики руководства самостоятельной работой студентов. Профессиональная методическая организация самостоятельной управляемой работы служит подготовке студентов к самообразованию, развитию творческой личности.

Список использованных источников

1. Жук, О.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов / О.Л. Жук [и др.] под общ ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005.

2. Лобанов, А.П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П.Лобанов, Н.В.Дроздова. – Минск: РИВШ, 2005.

3. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. – Минск, 2004.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-СУРДОПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Т.И. Обухова

В профессиональной подготовке будущих педагогов в настоящее время уделяется большое внимание воспитанию у студентов готовности к самообразованию, творческой самостоятельности, самооценки. Это, в свою очередь, требует внедрения новых педагогических технологий, в основе которыхлежит деятельностный и творческий подход к процессу обучения и воспитания ребенка. Это значит, что педагогическая деятельность должна быть постоянно взаимосвязана с теми изменениями, которые происходят в содержании и методах образования. Следовательно, в профессиональной подготовке будущих специалистов необходимо развивать способность к проявлению гибкости, самосовершенствования, что, в свою очередь, вызывает необходимость в воспитании у студентов инновационной культуры. Процесс, направленный на создание условий для формирования такой культуры, предусматривает, на наш взгляд, решение задач по формированию как специальной психолого-педагогической компетенции, так и профессиональной инновационной компетенции. Инновация в педагогическом процессе – это введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения. Инновация сама по себе не возникает. Ее основу составляет как изучение, обобщение и распространение педагогического опыта, так и введение достижений психолого-педагогической науки и результатов научных исследований в теорию и практику.

Потребность в инновационной направленности педагогической деятельности обусловлена рядом причин, среди которых важными, на наш взгляд, являются: во-первых, изменения в системе образования; во-вторых, создание реальных ситуаций в конкурентности образования; в-третьих, воспитание личности, способной усваивать и творчески развивать образовательную культуру; в-четвертых, зарождение теоретической и практической базы для новых инновационных поисков. Исследование в процессе инновационной деятельности должно, на наш взгляд, ориентироваться на выявление и изучение не только той педагогической практики, которая имеется сегодня, но и той, которая возможна в будущем. «Инновационное развитие следует понимать как такую особенность социальной системы, которая требует проявления двойного творчества: во-первых, для правильной постановки задач, отвечающих интересам будущего, и, во-вторых, для нахождения эффективных путей синтеза множества частных решений, необходимого при достижении поставленных целей» [1, с.21]. Таким образом, использование инновационных педагогических технологий предполагает не только изучение и описание самого новшества, среды его использования, но и процесс выстраивания, изменения того, какие конкретные черты будет приобретать новшество в реальном учебном процессе. Студент должен овладеть знаниями об особенностях инновационных технологий, их внедрении, результатах использования и их возможных модификациях.

В специальном образовании детей с особенностями психофизического развития достаточно активно апробируется и используется ряд инновационных технологий. Одной из них является «Верботональный метод реабилитации детей с нарушением слуха», автором которой является профессор Губерини, член Академии наук и искусства государства Хорватии. Этот метод уже несколько десятилетий широко используется в Центре «СУВАГ» (г. Загреб) и базируется на использовании верботональной аппаратуры, а слух положен в основу развития речи, развития коммуникативных способностей ребенка. Соответственно данной методике расширение объема слухового восприятия происходит не только с опорой на слуховой анализатор, но и на развитие чувствительности всего тела к звукам и ритмам, что соответствует моделям развития речи нормально слышащих детей. Верботональная методика позволяет реабилитировать оптимальные слуховые возможности ребенка, так как слуховой резерв человека составляет 85%, а в настоящее время с использованием традиционных методикреализуется всего лишь 15-20%.

Ознакомление студентов с верботональным методом реабилитации детей с нарушением слуха, овладение ими технологиейее использованияосуществлялось нами поэтапно. Содержанием первого этапа было общее информирование студентов о том, что в целом представляетсобой эта методика, где и как она используется. Доказательством ее эффективности являютсяданные об успешномпримененииив 70 странах мира, а в России организовано более 25 реабилитационных центров. Обсуждение со студентами проводилась на основесравнительного анализа используемых традиционных методов работы по развитию слухового восприятия и формированию устной речи и тех новых подходов, которые положены в основу верботональной методики. В ходе беседыиспользовались видеозаписи занятий с детьми, фотосъемки, словесная информацияидругие материалы: иллюстрации, наглядные пособия, схемы и т.д.

Задача и содержание работы на следующем этапе – ознакомление студентов, во-первых, с верботональной аппаратурой, спецификой ее использования по сравнению с ужеизвестнымистудентам видами звукоусиливающей аппаратуры и, во-вторых, с новыми приемами диагностики состояния слуха ребенка, которые необходимо учитывать при работе с верботональной аппаратурой. Студенты имели также возможность включиться в практическую деятельность на базе Республиканского центра реабилитации детей дошкольного возраста с нарушением слуха г. Минска: поработать с аппаратурой, провести исследование слуха у ребенка на основе верботональной аудиометрии и, таким образом, практически убедиться в преимущественном использовании новых технических средств.

Одним из важных учебныхпредметов, входящих в коррекционный блок учебных дисциплин, является «Методика слуховой работы». В соответствии с изучаемым предметом студенты достаточно хорошо ориентируютсякак в теоретических, так и практических вопросах: в педагогической и аудиометрической диагностике, приемах педагогической коррекции слухового восприятия, в методике и содержании слуховой работы с детьми и т.д. Эти знания, несомненно, являются необходимой базой для понимания и использованияэлементов верботональной методики студентами в будущей своей работе в качестве сурдопедагога. Их реализация позволит в большей степени реализовать слуховой потенциал детей. Поэтому содержанием следующего этапа работы по обучению студентовиспользованию данной технологии является ознакомление их с теми положительнымирезультатами, в основе которых лежит расширение слухового поля ребенка, а следовательно, полноценная реализацияего слухового потенциала. Всесуществующие в настоящее время методики по развитию слухового восприятия учитывали только частоты, охватывающие речевую зону (от 500 Гц до 2000 Гц), низкие и высокие частоты непринимались во внимание.

Основополагающее же положение при реабилитации глухих и слабослышащих детей по верботональной методике состоит в том, что не может быть такой потери слуха, при которой не было бы хоть каких-либо остатков слуха, которые можно использовать при реабилитации: развить, расширить этот островок – основная задача педагога. Человек может воспринимать звук с 16 Гц, а на низких частотах идет восприятие ритма, интонации, до 300 Гц – мелодия языка. Как правило, даже у глухих детей низкие частоты сохранены, на которые можно опираться в сочетании с другими источниками информации, которыми может быть не только слуховой анализатор, но ителочеловека. Поэтому при реабилитации детей с нарушением слуха при использовании верботональной методики большое внимание уделяется развитию моторики тела, умению чувствовать свое тело, владеть им, напрягаться и расслабляться при воспроизведении тех или иных движений и т.д. В то же время у детей, развивающихся в условиях слуховой депривации, отмечаются особенности в развитии двигательной сферы: нарушения равновесия и координации движений, неустойчивость походки, слабость мышечного тонуса и т.д. Все это отрицательно сказывается на развитии статических, кинестетических и осязательных ощущений. В ряде дошкольных дисциплин («Дошкольная сурдопедагогика», «Дошкольная сурдопсихология», «Методика развития речи детей с нарушением слуха» и др.) эти вопросы рассматриваются и как в плане характеристики особенностей физического развития детей с нарушением слуха, так и в плане коррекции имеющихся нарушений.

Однако, как показывает анализ содержания верботональной методики, у детей в недостаточной степени формируется та двигательная готовность, которая необходима для включения их в верботональную систему обучения.В связи с этимследующим этапом работы по созданию у студентов готовности к использованию верботональной методики былотеоретическое и практическое ознакомление с содержанием коррекционной работы по развитию вестибулярного аппарата, как играющего большую роль в реабилитации слухового восприятия (вестибулярный аппарат способен воспринимать до 0,1 Гц), по формированию произносительных умений через стимуляцию таких движений, которые способствуют развитию гармонии тела: фонетическая ритмика (произнесение звуков – это результат координирования макромоторики и микромоторики), музыкальная стимуляция (мелодия в музыке – это интонация в речи, темп в музыке – это время в речи, через музыкальный ритм создаются условия для анализа слова и предложения).

Завершающим этапом работы по созданию у студентов готовности к использованию верботональной методики в работе с детьми со слуховой депривацией был как просмотр серии занятий по данной методике, так иих проведение самими студентами на базе Республиканского центра реабилитации детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Разработанная нами система работы по подготовке студентов к использованию новой педагогической технологии позволяет нам сделать вывод о том, что такая система может быть апробирована и по отношению к другим технологиям.

Список использованной литературы

1. Авраменко, В.В. Педагогическая рефлексия как основа инновационной культуры учителя / В.В. Авраменко // Междунар. науч.-практ. конф. Использование инновационных технологий в учреждениях образования. – Минск: АПО, 2008. – С.14-16.

2. Обухова, Т.И. Особенности использования верботональной методики в обучении детей с нарушением слуха / Т.И. Обухова // Междунар. науч.-практ. конф. Использование инновационных технологий в учреждениях образования. – Минск: АПО, 2008. – С.314-319.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ОДНА ИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Л.В. Пенкрат, Н.В. Самусева

Воспитательный процесс в школе – это относительно самостоятельный и автономный объект педагогической действительности. Он имеет такие элементы как внутреннюю структуру, взаимодействие структурных единиц и субъектов воспитательного процесса, многообразие форм организации воспитывающей деятельности. Поэтому подготовка к воспитательной работе будущего учителя требует особой тщательности и предполагает формирование качественно новых компетенций, связанных с умением организовывать воспитательный процесс: наличие потребности и способности приобщиться к бытию ребенка, своего воспитанника; сформированность личностно-гуманной ориентации; необходимость комплекса личностных образований, обеспечивающих осознанную ориентацию в исторической, социокультурной ситуации воспитания, способность сделать выбор собственной социально-педагогической позиции; наличие комплекса личностных образований, направленных на «воспитание воспитателя» в себе на протяжении всей жизнедеятельности.

Понятие «компетенция» является сегодня одной из базовых педагогических категорий и понимается «как личностная составляющая профессионализма» (Т.Ю. Базаров), и как «компонент педагогической культуры» (Т.Е. Исаева).

В структуре личности будущего педагога в процессе вузовской подготовки необходимо выделить системообразующие «стержни», интегрирующие многообразие индивидуальных проявлений в комплекс специфичный для современного воспитателя, определяющий профессиональный характер его поведения, соотносящийся с «ансамблем» всех остальных личностных показателей. Формирование этих качеств и следует положить в основу профессиональной подготовки. Они составляют верхние этажи профессионально-личностной иерархии, ее базовое звено, а суть дальнейшей работы с будущим воспитателем сводится к постепенному системному развертыванию, углублению, обобщению намеченной структуры при ведущей роли самой личности на основе самопознания, самосовершенствования, свободного выбора, направлений и форм индивидуального профессионального развития.

В настоящее время назрела необходимость осуществить переход от одностороннего отображения личности учителя, т.е. исключительно его профессиональных знаний и умений, к описанию его личности как профессионала с полным набором компетенций, позволяющих вести и организовывать воспитательную работу на высоком профессиональном уровне со всеми категориями учащихся. Сюда можно отнести: наличие потребности и способности приобщиться к бытию ребенка, своего воспитанника; сформированность личностно-гуманной ориентации; необходимость комплекса личностных образований, обеспечивающих осознанную ориентацию в исторической, социокультурной ситуации воспитания, способность сделать выбор собственной социально-педагогической позиции; наличие комплекса личностных образований, направленных на «воспитание воспитателя» в себе на протяжении всей жизнедеятельности.

Личностная позиция будущего учителя и его профессиональные знания и умения должны представлять собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого задает цели подготовки и развития личности учителя.

Основными компонентами готовности будущего учителя к воспитательной работе являются: мотивационно-личностный, содержательный и процессуальный.

- *Мотивационно-личностный компонент* – положительное отношение к воспитательной работе, осознание ее значимости, наличие интереса к ней;
- *Содержательный компонент* – знание содержания и сущности процесса воспитания как составляющей целостного педагогического процесса, знание сущности и особенностей воспитательной работы в современных условиях, знание современных методик и технологий воспитательной работы;
- *Процессуальный компонент* – владение педагогом умениями вести, организовывать, проектировать воспитательную работу (умение педагогического мониторинга; проектировочные умения; организаторские умения; гностические умения).

При этом акцентируется внимание на качествах личности учителя, обеспечивающих вариативность и мобильность профессиональных действий, возможность импровизации в сфере воспитания, способность самостоятельно строить методику, конструировать авторскую систему воспитательной работы в классе.

Осознавая, что любое качество проявляется в умениях, мы определяем мобильность как умение быстрой перестройки (корректировки) своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения. Подтверждение своевременности и необходимости формирования данного умения видится в том, что предоставленные сегодня педагогам права

на свободную деятельность в педагогическом творчестве влекут за собой подготовку специалистов, способных создавать собственные концепции обучения и воспитания, реализовывать их на практике и оценивать достигнутые результаты. В связи с этим, одна из задач высшего педагогического образования в ориентире на полноценную воспитательную деятельность будущего учителя-воспитателя состоит в создании условий для повышения социальной мобильности личности, в умении на полученном в вузе базисе осваивать новые подходы к организации воспитательной работы со школьниками, а на старших курсах выйти на персонал-технологии формирования учителя-воспитателя с индивидуальным, неповторимым, творческим подходом к организации воспитательного процесса в классе и школе.

Распределяя часы, отведенные в учебном плане на предметы психолого-педагогического цикла, по курсам обучения, можно насытить их интересными и содержательными, практикоориентированными спецсеминарами и мини-практикумами, как это делается во многих учебных заведениях России, Германии, Чехии и т.д.

Читать эти мини-курсы могут разные преподаватели и специалисты, но главное, чтобы они были интересными и привлекательными для студентов.

Итак, 1 курс – этап вхождения студента в сферу профессиональной деятельности. На данном этапе важно показать самому студенту, что он может, что у него получается легко, какими организаторскими умениями он владеет, какие из способностей можно развивать в разных видах деятельности. Поэтому, на этом курсе нужны занятия несложные, легко воспроизводимые. Здесь актуальны будут мини-практикумы «Давайте, поиграем», «Игра и дети», «Как организовать в классе конкурс?», «Что такое развлекательная конкурсная программа?», «Делу время, а потехе – все оставшееся время!», «Шоу-технологии в воспитательном процессе школьников», «Как сделать воспитательный процесс интересным для воспитателя и привлекательным для воспитанника» и т.д.

2-3 курсы – этап психолого-педагогического тренинга во время аудиторных и внеаудиторных занятий по подготовке к воспитательной работе. Этот этап связан с профессиональным самоопределением, приобретением уверенности, самостоятельности, усилением внимания к специальным предметам, укреплением профессиональных мотивов и интересов к профессии. Это создает благоприятную почву для взаимодействия преподавателя со студентами, в основе которого лежит педагогическое сотрудничество. Главная задача преподавателя при этом – раскрыть перед студентами широкое поле выборов, которое часто не открывается им самим из-за ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенного богатства культуры. В этот период можно использовать следующую тематику спецсеминаров и мини-практикумов: «Интерактивные игровые методы», «Тренинг для подростков. С чем его едят?», «Ведущий социально-психологических тренингов», «Тренинги: мастер-класс», «Логика построения тренинговых программ», «Как создать в классе положительный психологический климат», «Социально-психологический тренинг для подростков», «Старшеклассники и тренинговые занятия», и т.д.

4-5 курсы – погружение в профессиональную деятельность. На этом этапе студенты активно осваивают наиболее рациональные пути и способы профессиональной деятельности, приобретают и шлифуют на практике необходимые для этого знания. Сопровождением педагогических практик могут быть спецкурсы: «Как ставить воспитательные задачи?», «Что такое типология форм воспитательной работы?», «Как правильно выбрать формы воспитательной работы для своего классного коллектива», «Методические особенности форм и их авторское конструирование», «Как придумать, организовать и провести для всей школы ключевые воспитательные дела» и т.д.

Итак, включаясь поэтапно в воспитывающую деятельность, студент не только приобретает навыки ведения воспитательной работы с детьми, но и формируется сам как педагог-профессионал.

Список использованных источников:

1. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация? компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tltsu.ru:8080/razum.tltsu.ru/publectures/lecture_06. html.
2. Титова, Е.В. Если знать, как действовать / Е.В. Титова / – М., Просвещение, 1993.
3. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. – М., Пед.об-во России, 1999 г.

МЕСТО И ФУНКЦИИ ИТОГОВОГО СПЕЦКУРСА ПО ПЕДАГОГИКЕ

Н.М. Плескацевич

В условиях функционирования двухступенчатой системы высшего педагогического образования Республики Беларусь, направленной на подготовку современных специалистов-педагогов, особое место занимает спецкурс «Актуальные проблемы обучения и воспитания учащихся в современной школе», введенный для изучения студентами выпускных курсов БГПУ с 2008/2009 учебного года. Спецкурс представлет заключительный и обобщающий этапы в системе общепедагогической подготовки студентов педагогического университета и является предпосылкой их эффективной профессиональной адаптации.

Важность данного курса определяется тем, что он «венчает» формирование педагога-профессионала к предстоящей самостоятельной деятельности и подводит выпускника к итоговой государственной аттестации – защите дипломной работы (проекта) и (или) сдаче государственных экзаменов.

С учетом того, что студентами выпускного курса уже освоены такие ключевые дисциплины педагогического цикла, как «Педагогика современной школы», «Педагогические системы и технологии», «История образования и педагогической мысли» и

выполнены различные виды педагогической практики (в летних оздоровительны лагерях – VI семестр; в 5-9 классах – VП-VШ семестрах; в 10-11 классах – IX-X семестрах), цель данного спецкурса имеет свою специфику и особенности.

Цель спецкурса «Актуальные проблемы обучения и воспитания учащихся в современной школе» состоит в том, чтобы:

- углубить познание новейших нормативно-правовых и законодательных документов, отражающих и регулирующих приоритетные направления функционирования современных учебных и воспитательных учреждений системы образования Республики Беларусь в социальном масштабе, по степеням образоования, типам учебно-воспитательных и других учреждений или профилей образования;

- вооружить будущего педагога информационными образовательными технологиями и методиками, нашедшими применение в современных образовательных учреждениях последнего периода накануне завершения учебы студентов в университете;

- включить на основе компетентностного подхода молодого специалиста-педагога в процесс самостоятельной профессиональной деятельности, способного в быстроменяющихся условиях приобретать и совершенствовать свои знания, применять их в обучении и воспитании учащихся современной школы.

Логика остроения спецкурса предполагает учет внутри- и междисциплинарных связей (с учетом изучения дисциплин специального блока, психологического цикла, частных методик, других курсов).

Спецкурс завершает подготовку выпускников к овладению практикоориентированной педагогической стратегией, на основе которой формируется готовность к принятию конкретных решений в сотрудничестве с современным школьником в условиях учебно-воспитательного процесса, внеклассной деятельности и в работе с родителями.

Тематический план спецкурса, рассчитанный на десять лекционных часов, предусматривает: ракрытие нормативно-правовой базы функционирования общего среднего образования в современных условиях; вопросы обновления современного общего среднего образования в условиях научно-технического прогресса; отражение актуальных проблем и путей их решения в образовании и воспитании школьников; рассмотрение взаимосвязанной по принципу сотворчества деятельности учителя (воспитателя) и учащегося (воспитанника) как участников учебно-воспитательного процесса в условиях изменившейся социокультурной ситуации, смены образовательной парадигмы, новых стандартов образования.

Завершает спецкурс тема, посвященная молодому специалисту как организатору учебной, научно-методической работы и детского коллектива в школе. Так, в ходе лекции для студентов-выпускников факультета русской филологии при рассмотрении первой темы спецкурса о подготовке Кодекса об образовании Республики Беларусь (далее – Кодекс), было подчеркнуто, что названный документ предусматривает перспективу в развити образования страны с учетом факторов ее развития: уовня и перспектив развития производства, экономики, сциальных отношений, культуры и образования; политики государства и интересов разных слоев ощества; исторического опыта и национальных особенностей республики в области образования; учета педагогических факторов (уровня развития науки и педагогической, в частности, а также педагогической практики).

Кодекс объединяет законодательные акты, регулирующие деятельность участников образовательного процесса и их образовательные отношения; образовательные стандарты, а также разработанные на их основе учебные планы и программы, другую научную и учебно-методическую документацию; учреждений образования и других организаций, обеспечивающих эффктивное функционирование системы образования; государственных органов управления образованием, управлений и отделов образования местных исполнительных и распорядительных органов республиканского, регионального, местного уровней управления; финансирование и материально-техническое обеспечение в сфере образования и др.

Важное место в Кодексе справедливо отводится «Основной части», касающейся уровней основного образования (дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, средне-специального, высшего и дополнительного (детей, молодежи и взрослых), а также специального.

В названной части Кодекса законодательное регулирование государственной политики в области учреждений образования по уровням базируется на принципах приоритетности образования; обязательности общего базового; осуществлении перехода к обязательному общему среднему, доступности дошкольного, среднего, профессионально-технического образования и на конкурсной основе среднего специального и высшего; преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования; непрерывности образования и роли самооразования в развитии личности; приоритетных общечеловеческих ценностях, прав человека; демократического характера усправлением образования и др.

Кодекс как целостный, взаимосвязанный законодательный документ, впервый созданный в Республике Беларусь, призван способствовать улучшению законодательной базы, регулирующей отношения в сфере образования, и обеспечивать его системную и комплексную реализацию на практике, в конечном итоге спроецированную на совершенствование качества образования и воспитания человека в XXI веке.

Завершение изучения спецкурса «Актуальные проблемы обучения и воспитания учащихся в современной школе» предполагает сочетание разнообразных форм (обсуждение проектов, рефератов, дискуссий, «круглого стола», проведение научной конференции, демонстрацию использования новейших образовательных и воспитательных технологий, защиту фрагментов современного урока и воспитательного мероприятия и т.п.).

Опыт первого года работы по изучению названного спецкурса подтвердил его актуальность в решении таких важных задач, как: формирование у студентов-выпускников теоретико-педагогического мышления; развитие способности рефлексировать конкретные явления педагогической действительности; умение формулировать педагогические проблемы и предлагать способы их решения.

Результаты проведенного анкетирования, в котором приняли участие 112 выпускников факультета русской филологии, свидетельствуют о том, что большинство из них (96,8%) выразили положительное отношение к спецкурсу; 12,4% опрошенных

студентов указали на необходимость привлечения на занятия в большей степени материалов из опыта работы лучших педагогов и воспитателей; 9% анкетируемых высказались за увеличение количества часов на данный спецкурс.

Итоги государственного экзамена по «Теории и практике обучения и воспитания» на V курсе факультета русской филологии в 2009 году свидетельствуют о широком использовании выпускниками в своих ответах материалов спецкурса.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Т.В. Поздеева

В Республике Беларусь сложилась гибкая, многофункциональная сеть дошкольных учреждений. Родители имеют возможность выбора дошкольного учреждения, получения дополнительных услуг по обучению детей иностранному языку, обучению хореографии, ритмике, плаванию, а также получения образовательных и оздоровительных услуг на дому.

На современном этапе смысл взаимодействия педагогической науки и практики заключается в оказании профессионально грамотной помощи семье в создании условий для взаимодействия на уровне «дошкольное учреждение – семья». Именно воспитатель может и должен выступать помощником семьи в воспитании и обучении детей раннего и дошкольного возраста.

В основе подготовки будущих педагогов к работе с семьями дошкольников лежат факторы, влияющие на развитие ребенка: качество ухода и воспитания его в семье; наличие у семьи реального права выбора получения ребенком качественного дошкольного образования; общественно-государственная поддержка семье в воспитании детей.

Однако профессиональное образование в области подготовки педагогов системы дошкольного образования сталкивается с рядом проблем.

Во-первых, студенты испытывают трудности в формировании необходимых знаний и навыков. Обилие информации по вопросам семейного воспитания, которую студенты могут получить из разных источников, не гарантирует системного характера знаний и формирования умений для работы с семьями детей раннего и дошкольного возраста.

Во-вторых, как показывают наблюдения в период педагогических практик, студенты испытывают затруднения в общении с родителями, выступлениях на родительских собраниях, проведении бесед с семьями, отстаивании своей позиции по проблемам воспитания и обучения дошкольников.

С целью совершенствования подготовки будущих воспитателей к работе с семьей применяются интерактивные формы обучения. Одной из форм является деловая игра как форма воссоздания содержания профессиональной деятельности, моделирования отношений «воспитатель – родители», что помогает освоению методики работы с семьями.

Деловая игра имеет четко сформулированную обучающую цель, которая предусматривает и личное саморазвитие студента, и формирование образа соответствующего педагогического результата.

В процессе изучения курса «Дошкольная педагогика» используется игра-обучение, предусматривающая моделирование профессиональных действий и их использование в работе с семьей.

Например, на третьем курсе дневной формы получения образования на практическом занятии используется игра «Счастливый случай» (предварительно студенты выполняют задания по разработке конспектов нетрадиционных форм работы с родителями).

В настоящее время в республике наиболее эффективной формой педагогической поддержки детей от рождения до трех лет является «Материнская школа», в которой осуществляется взаимодействие родителей, детей и педагогов. Она отвечает потребностям развития ребенка через обеспечение социально-эмоционального окружения, адекватного потребностям его развития, постоянного общения с близким человеком [1].

Основными направлениями «Материнской школы» являются работа с детьми, работа с родителями в совместной деятельности в рамках дошкольного учреждения и за его пределами в виде домашнего патронажа.

Будущие педагоги должны быть готовы к осуществлению индивидуальных и групповых занятий с родителями, уметь подбирать педагогические ситуации в соответствии с поставленными задачами, запросами родителей, проводить мониторинг в конце занятия.

На пятом курсе дневной формы получения образования студенты изучают спецкурс «Психолого-педагогическая помощь родителям, воспитывающим детей до трех лет». Целью спецкурса является подготовка студентов к оказанию помощи родителям в педагогическом изучении детей, включении их в образовательное и социальное пространство дошкольного учреждения, к развитию системы взаимодействия родителей и педагогов дошкольного учреждения. Проводимые учебные занятия по спецкурсу мы рассматриваем как организационную единицу учебного процесса, содержащую несколько варьирующих блоков. Основные формы работы: дискуссии, деловые игры, анализ результатов учебно-исследовательской работы студентов, текущий контроль, обсуждение проблемных ситуаций. Комбинации видов учебной работы в каждом блоке, выбор того или иного блока и их соотношение – все это определяется в зависимости от конкретных целей, задач и содержания занятия.

Наиболее широкие возможности для самостоятельности, профессионального совершенствования, подготовки будущих воспитателей к работе с семьями детей раннего и дошкольного возраста дают такие формы, как «Профессиональный диспут», «Мое предложение», «Моя идея», «Сотрудничаем с родителями», «Педагогическая гостиная». Студенты в процессе диспутов обосновывают свои взгляды на варианты сотрудничества педагогов и родителей в деле воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, спорят между собой и вместе ищут варианты и новые решения. Такие формы занятий создают атмосферу

необходимости систематически заниматься, изучать дополнительную литературу, делать аннотации на статьи из журналов «Пралеска», «Дошкольное воспитание», «Дошкольная педагогика», «Ребенок в детском саду», уметь отстаивать свою точку зрения, подбирать необходимые аргументы.

В программу спецкурса также включены разбор и решение педагогических ситуаций, игра-диспут «Детский сад – за и против», подготовка мультимедийного материала для работы с родителями.

В процессе изучения спецкурса студенты готовят творческие проекты, направленные на организацию работы педагогов дошкольного учреждения с семьей: проведение семейного праздника, приобщение ребенка к оздоровительным процедурам, составление семейного альбома, разработка методики беседы на нравственные темы. Эти проекты студенты апробируют на базе дошкольных учреждений. Выполнение творческих проектов нацелены на закрепление знаний и умений студентов, полученных из курсов «Дошкольная педагогика», «Семейная педагогика и домашнее воспитание».

В учебном процессе используются и пресс-конференции по вопросам семейного воспитания детей дошкольного возраста, с приглашением работников дошкольных учреждений. Эта форма является вполне «натуральной»: ведь важно обсудить пути оказания помощи семьям в определении четкой программы развития дошкольника и овладения «технологией» воспитания в семье.

«Семинар-брифинг» является одной из форм проведения занятий, способствующей не только закреплению пройденного материала, но и развитию навыков применения полученных знаний на практике. Задания, выполняемые ими в процессе такого семинара, могут быть следующего характера: ответы на вопросы преподавателя, обмен заранее подготовленными вопросами между командами, конкурсы типа «Что бы это значило?», «Вместе с ребенком», «Если бы я был…», «Очумелые ручки папы».

С целью осуществления контрольной функции спецкурса используются тестовые контрольные работы, экспресс – опросы в конце занятия.

Критериями оценки выступающих студентов являются: активность, творческий характер выполнения заданий; знание темы, умение раскрыть основные положения, найти адекватные пути решения проблемы, доступно изложить материал, заинтересовать присутствующих.

Описанные формы работы, как показала педагогическая практика, позволили улучшить готовность будущих воспитателей к работе с семьями детей раннего и дошкольного возраста.

Список использованных источников:

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь. К 2009/ 2010 уч. г., – С. 7 – 8. – Пралеска. – № 8. – 2009.

2. Коростелева, Т.М. Преобразование дошкольного образования в Республике Беларусь в интересах семьи / Т.М. Коростелева // Актуальные проблемы педагогики и психологии детства: материалы междунар.конф. 9-10 апр.2003г.; Могилев / МГУ им. А.А. Кулешова /– Могилев, 2003 – С.12-16.

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

О.Г. Приходько

В настоящее время назрела потребность в специалистах нового поколения, существенно отличающихся от того классического варианта, который традиционно готовили дефектологические факультеты педагогических вузов. Одним из факторов, обусловливающим эти новые потребности, является налаживание системы раннего выявления, ранней диагностики и ранней коррекционно-педагогической помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии, а также социально-педагогической и психологической помощи семьям, имеющим таких детей.

Сегодня необходимо подойти к решению задачи разработки различных моделей подготовки специалистов (специализации, программы переподготовки кадров и повышения квалификации), способных работать в новых условиях: в интегрированных образовательных учреждениях, психолого-педагогических реабилитационных центрах, лекотеках, консультативно-диагностических службах и т.д.

Необходимость мер по ранней диагностике и коррекции нарушений в развитии у детей связано с наличием в стране тревожной демографической ситуации, характеризующейся не только общим снижением рождаемости, но и увеличением доли рождения не здоровых, физиологически не зрелых детей. По данным специальных исследований, доля здоровых новорожденных в течение последних лет значительно снизилась (с 48,3% до 26,5%). Сегодня до 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, свыше 86 % имеют перинатальную патологию центральной нервной системы. Отсутствие своевременной коррекции неврологической патологии приводит к развитию стойких нарушений в будущем (Ю.И. Барашнев, Е.П. Бомбардирова, Е.Т. Лильин, О.И. Маслова, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Г.В. Яцык). С возрастом, при отсутствии ранней адекватной лечебно-педагогической помощи постепенно нарушения развития закрепляются.

Проблема ранней помощи детям с особыми потребностями в настоящее время является чрезвычайно актуальной (Л.И. Аксенова, Е.Р. Баенская, И.А. Выродова, О.Е. Громова, Н.Н. Малофеев, Т.В. Николаева, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.).

Период раннего детства (от рождения до 3 лет) имеет ряд психофизиологических особенностей, отличающих его от последующих возрастных периодов и требующих создания для детей этого возраста специальных условий окружающей среды, всего уклада жизни, воспитания (Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Э.П. Фрухт).

В последние годы расширилась сеть учреждений, в которых оказывается коррекционно-развивающая педагогическая помощь детям с отклонениями в развитии в первые годы жизни и их родителям: психолого-педагогические реабилитационные центры, службы ранней помощи, лекотеки, консультативно-диагностические пункты, группы кратковременного пребывания и т.д.

Одной из важнейших проблем на сегодняшний день является недостаточное количество специалистов для психолого-педагогического сопровождения детей младенческого и раннего возраста. Изучение опыта работы коррекционных учреждений г. Москвы показывает, что во многих образовательных и медицинских учреждениях часто работают специалисты, не имеющие знаний о контингенте детей раннего возраста; особенностях их нарушений развития и коррекционно-развивающей работы с ними.

Процесс подготовки кадров для системы специального образования должен быть ориентирован на повышение уровня образованности и профессиональной компетентности специалистов. В связи с этим необходимо предусматривать различные формы работы по подготовке кадров (специалистов по ранней помощи детям с отклонениями в развитии): введение спецкурсов, специализаций, магистерских программ, курсов повышения квалификации и т.д.

Мы считаем, что на всех факультетах коррекционной педагогики в учебный план должен быть введен специальный курс «Ранняя диагностика и коррекция нарушений развития».

Введение двухуровневой системы образования предполагает перестройку учебного процесса, его содержания, форм и методов подготовки специалистов. Одной из магистерских программ, конечно, должна стать программа «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии». При этом направление является *междисциплинарным*, специалист по ранней помощи должен быть уникальным и иметь многогранные знания в области медицины, педагогики, специальной психологии, олигофренопедагогики, логопедии.

Начиная с 2003 года по настоящее время студенты отделения логопедии факультета специальной педагогики ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» получают дополнительную специализацию «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии»:

- Специализация «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» вводится на IV курсе, когда студент уже владеет знаниями в области общей и специальной педагогики и психологии, в области медицинских дисциплин (анатомии, физиологии, патологии человека, генетики). Широкая научно-теоретическая эрудиция студентов в области особенностей развития детей с проблемами в развитии и особенностей коррекционно-педагогической работы с ними дает возможность углубить знания о детях первых лет жизни.
- В рамках специализации предусмотрены следующие учебные дисциплины, содержание которых разработано преподавателями кафедры логопедии (под руководством О.Г. Приходько): «Психофизическое развитие детей младенческого и раннего возраста в онтогенезе» (60 часов); «Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей в младенческом и раннем возрасте» (84 часа); «Психолого-педагогическая помощь детям с отклонениями в развитии в первые годы жизни» (112 часов); «Познавательное развитие детей в младенческом и раннем возрасте» (112 часов); «Развитие речи детей раннего возраста» (72 часа); «Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с отклонениями в развитии в первые годы жизни» (60 часов).
- Преподавание учебных дисциплин осуществляется в соответствии с *практико-ориентированным подходом* и основывается на ранее сформированной у студентов теоретико-методологической базе. У студентов, прежде всего, формируются практические умения и навыки.
- Проведение лекционных и практических занятий осуществляется ведущими специалистами в данной области (кандидатами и докторами наук), имеющими многолетний опыт практической работы с детьми младенческого и раннего возраста с различными отклонениями в развитии.
- Новые технологии обучения, в том числе информационные, являются стержнем содержательной стороны образования. Лекционные и практические занятия оснащены разнообразными видеоматериалами – диагностическими обследованиями и коррекционными занятиями с детьми. На основе видеосюжетов со студентами разбираются и анализируются яркие примеры различных нарушений развития у детей.
- Аудиторные (лекционные и практические) занятия по предметам определенной тематики сочетаются с разнообразными формами самостоятельной работы студентов (работа в библиотеке, выполнение тестовых заданий, составление характеристик, заключений, планов работы на детей на основе просмотра видеоматериалов).

Важным направлением в системе подготовки кадров по ранней помощи является повышение квалификации работников образовательных и медицинских учреждений. В рамках курсов повышения квалификации для логопедов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений комбинированного и компенсирующего видов в соответствии с запросом практических учреждений ежегодно проводится ряд лекционных занятий по проблемам «Диагностика нарушений познавательного и речевого развития в первые годы жизни», «Коррекционно-развивающая работа с детьми младенческого и раннего возраста». Каждый год (начиная с 2001 года) более 200 слушателей получают возможность пройти данные курсы. В ходе курсов повышения квалификации слушатели получают теоретические и практические знания о методах работы и организации коррекционно-развивающего процесса, учатся применять новые формы и методы диагностики развития детей раннего возраста. Учитывая потребности времени и пожелания образовательных учреждений г. Москвы, на факультете специальной педагогики разработана программа курса повышения квалификации «Система ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с отклонениями в развитии», которая в настоящее время начинает реализовываться.

Одной из форм работы на факультете специальной педагогики является диагностическая и консультативная деятельность преподавателей и студентов в лаборатории «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» НИИСО ГОУ ВПО МГПУ. На базе консультаций, проводимых сотрудниками лаборатории, осуществляется подготовка видеоматериалов по ранней помощи, используемых на занятиях со студентами и слушателями ФППК.

В последние годы увеличилось количество научной и учебно-методической литературы по ранней помощи детям с отклонениями в развитии. Вышли в свет диагностические и коррекционно-развивающие пособия по оказанию ранней комплексной помощи детям с проблемами в развитии (Л.Б. Баряева, О.Е Громова, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова и др.). Но, тем не менее, на наш взгляд, многие вопросы по ранней диагностике и коррекции двигательных, психических и речевых нарушений остаются недостаточно освещенными.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.В. Романова, Н.А. Летецкая

Модернизация и реформирование средней общеобразовательной школы, происходящие на современном этапе, направлены не только на усвоение учащимися определённой суммы знаний, но и на развитие познавательных и созидательных способностей обучаемых. Решить данную задачу возможно путём совершенствования содержания педагогического образования, что предполагает совершенствование профессиональной подготовки специалистов образования.

Известно, что профессия учителя – творческая профессия, требующая наличия определённых качеств у её носителя. Поэтому очень важна профессиональная ориентация молодёжи. В данной связи большую роль в выборе профессии играют курсы интегрированного обучения, созданные на базе факультета доуниверситетской подготовки, на которых учащиеся 10-11 классов не только повышают свой образовательный уровень, но и знакомятся с будущей профессией. Совместная работа школ и нашего факультета даёт ощутимые результаты. Ребята (в основном это учащиеся сельских школ) за время учёбы более адекватно оценивают свои способности, приобретают достаточно прочные знания, что позволяет им стать студентами вуза.

Убедиться в правильности выбранной профессии позволяет и подготовительное отделение, цель которого – подготовить слушателей к централизованному тестированию (ЦТ) по конкретным предметам. Специфика нашей работы состоит в том, что приходится иметь дело со слушателями, ранее обучавшимися в различных учебных заведениях, где у них были разные возможности для изучения предмета (в нашем случае – иностранного языка). С учётом такой разноуровневой подготовки и строится процесс обучения, который выключает этапы выравнивания и совершенствования знаний и овладения умениями.

Когда процесс выравнивания заканчивается, слушателям предлагается самим попробовать себя в роли учителя. Так как главная задача нашего подготовительного отделения – подготовка к ЦТ, то и задания слушателям предлагаются следующие: объяснить определённый грамматический материал, самостоятельно составить лексико-грамматический тест, который выполняется остальными слушателями, а составитель выступает в роли учителя, в задачу которого входит проверка теста, объяснение ошибочно выполненных заданий, оценка знаний.

Задание на составление тестов вызывает интерес у всех слушателей. На занятии они обмениваются ими, проверяют правильность их выполнения, объясняют своему «ученику» его ошибки. Преимущество такого задания в том, что слушатели выполняют по 5-6 тестов/иногда и больше – в зависимости от количества слушателей в группе и уровня их подготовки/, что позволяет им лучше усвоить лексико-грамматический материал, а также убедиться в правильности выбранной профессии. Следует отметить, что слушатели очень серьёзно и ответственно готовятся к таким занятиям. Преподаватель же выступает в роли консультанта, помогает решать сложные проблемы, подводит общий итог занятий.

Многолетний опыт работы со слушателями показывает, что наши усилия дают вполне реальный результат – подавляющее большинство слушателей становятся студентами высших и средних учебных заведений.

Как уже отмечалось выше, выпускники школ имеют весьма разноуровневую подготовку, а сформированность лексических и грамматических навыков и речевых умений находятся в лучшем случае на уровне 7-ого класса. Это проявляется в том, что учащиеся в монологической и диалогической речи используют однотипные грамматические и лексические клише, а то и вовсе не умеют поддержать разговор на иностранном языке.

В старших классах, как правило, идёт целенаправленная подготовка к тестированию, что заставляет больше времени уделять выполнению тестов в ущерб овладению иноязычным общением на уровне коммуникативной компетенции в говорении, так как говорение перестаёт занимать одно из ведущих мест на уроке иностранного языка. Учителя объясняют такое явление недостаточным количеством часов на изучение иностранного языка. Надо полагать, что принятое решение об увеличении количества часов на данный предмет и введение экзамена поможет коренным образом изменить ситуацию и поставить говорение, межличностное общение на одно из ведущих мест на уроке иностранного языка.

Коммуникативное обучение иностранному языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Если полноценное развитие умений межличностного общения – задача вуза, то этому прежде всего надо обучать студентов языковых факультетов, ибо им предстоит развивать данное умение у своих учащихся. Отсутствие же у школьников естественной потребности и необходимости пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях создает большие трудности как для учителя, так и для них самих, а потребность может возникнуть только при условии такой организации учебной деятельности учащихся, которая способна вызывать высокую мотивацию, обеспечивающую не только их активность на уроке, но и во внеурочное время.

У урока иностранного языка особенная специфика, которую учитель иностранного языка не может не учитывать. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путём формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, использование всех необходимых для этого заданий и приёмов, и является отличительной особенностью урока иностранного языка.

Подготовка и проведение урока иностранного языка требуют от учителя большой затраты творческих сил. Во-первых, на уроке иностранного языка решаются многоплановые задачи. На каждом уроке учащиеся непременно должны получить «прибавку» к практическому владению изучаемым языком. Она может выразиться в лучшем понимании речи на слух за счёт усвоения новых слов, новой грамматической формы, структуры; в приобретении знаний о культуре страны изучаемого языка в области литературы, музыки, истории, то есть учащиеся погружаются в национальную культуру и национальную психологию страны изучаемого языка. Во-вторых, на уроке иностранного языка используются различные организационные формы работы: групповые, парные, индивидуальные. И чтобы вовлечь всех и каждого, учителю нужно развивать и совершенствовать свои организаторские способности для подготовки своего рода сценариев урока. В-третьих, урок должен быть обеспечен средствами обучения, соответствующими решаемым задачам. В-четвёртых, использование учителем на уроке компонентов УМК и других средств обучения должно быть доведено до степени свободного манипулирования ими. Это возможно только при условии, если учитель регулярно использует их и содержит в рабочем состоянии. В-пятых, важным фактором является создание положительной мотивации в изучении иностранного языка при глубоком знании личности каждого учащегося. Это достигается использованием приёмов, которые вызывают личную заинтересованность у ребят в выполнении заданий /речевых, проблемных и др./.

Для повышения действенности урока иностранного языка в современных условиях имеется много возможностей. К основным из них можно отнести обучение школьников приёмам учения, способам познания иностранного языка, столь необходимым для рациональной самостоятельной работы учащихся по овладению ими. Овладение любым предметом вообще, а иностранным языком в частности, возможно лишь при условии активной деятельности каждого ученика, вовлечения их в саму речевую деятельность, а интерес к предмету, желание овладеть им зависят в большей степени от того, какая технология обучения используется, как учит учитель и как учатся у него ученики. Тщательная подготовка к уроку иностранного языка – это возможность повысить его действенность.

Следует отметить, что в современной методике отсутствует единый универсальный метод преподавания иностранных языков. Поэтому необходимо сочетать и комбинировать различные методики преподавания в зависимости от целей, условий обучения и других факторов. Предпочтение отдаётся обучению с использованием личностноориентированных технологий, которые стимулируют творческую активность и повышают мотивацию к изучению иностранных языков.

Список использованных источников

1. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим / Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2.

2. Гальскова, Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004.

3. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.С. Самсонова

Уникальность каждой личности складывается из «индивидуального», «особенного» и «универсального». Сфера «особенного», этнокультурного, ментального в виде традиций, мировоззрения, неповторимого образа мысли и действия становится «внутренним содержанием личности, второй ее природой» [4]. Опыт поколений концентрируется в присущей каждой культуре иерархии ценностей, которая и определяет характер направленности личности как носителя и субъекта этнокультуры. В результате поступок или желание обретают в контексте этнокультуры свой глубокий смысл [5]. Изучая скрытые смыслы важнейших культурных феноменов, можно приблизиться к пониманию отношений и потребностей личности и построить адекватную модель обучения.

Моделирование позволяет наглядно представить «ожидаемое будущее», проанализировать связи между компонентами структуры и избежать длительного пути проб и ошибок в практике образования (М.В. Кларин, И.И. Цыркун и др.). Методологическим основанием большинства моделей сегодня выступают деятельностный, личностный, компетентностный подходы.

Деятельностный подход к моделированию профессиональной подготовки учителя восходит к философскому анализу диалектики цели, средства и результата деятельности, изложенному в трудах Гегеля, и основан на психологических теориях А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна и др. Разработанная структура деятельности (мотив, предмет, цель, действие, операция, результат) нашла отражение в ряде педагогических исследований. Применение данного подхода позволило выявить и описать компоненты и функции педагогической деятельности, уровни сформированности умений и способностей учителя.

В моделях, основанных на личностном подходе, во главу угла ставятся интегральные характеристики личности педагога, которые обусловливают его профессиональное развитие и эффективность деятельности. В качестве таких характеристик выделяют: жизненную стратегию (К.А. Абульханова-Славская), профессиональную позицию, профессиональную направленность, педагогический стиль и др. Различные подходы к проблеме профессиональной позиции педагога изложены в работах Н.М. Борытко, Ю.И. Куницкой, А.К. Марковой, В.И. Хавроничева и др. Профессиональную направленность личности изучали А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Торхова и др.

С позиций компетентностного подхода в качестве основной задачи системы педагогического образования выступает формирование профессиональной компетентности.

Рассмотренные подходы позволяют проектировать модели подготовки будущих учителей в полном соответствии с целями и задачами педагогического процесса, а также учитывать требования, предъявляемые к молодым специалистам со стороны государства. Следует особо подчеркнуть, что вышеназванные исследования направлены на изучение личности студента как индивида и как формирующегося профессионала, его особенностей и потребностей. Однако, в работах, посвященных становлению педагога в условиях обучения в вузе, мало учитывается тот факт, что, помимо личностных и возрастных характеристик, существуют на генетическом уровне «записанные» черты и особенности.

Анализ литературы по проблеме этнопедагогики, антропологии, социологии (Ю.В. Арутюнян, С.А. Арутюнов, Г.Н. Волков, В.Ф. Володько, А.А. Горский, А.И. Левко, А.П. Мельников, С.В. Снапковская, В.М. Терентьев, Ю.В. Филиппов, Е.Н. Ченкураева и др.) показал, что в большинстве работ констатируется ошибочность общепринятого использования термина «этнопедагогика» как синонима «народной педагогики». Этнопедагогика до сих пор воспринимается как наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей и традиционных народных представлениях о природе и месте человека в ней, а содержание этнокультурного образования сводится к формированию системы знаний об идеалах и ценностях нации. Признавая безусловную значимость народной педагогики как источника обогащения науки, отметим, что концентрация внимания лишь на традициях воспитания сужает саму идею этнопедагогического подхода.

Под этнопедагогическим подходом нами понимается определение оптимальных путей организации педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных посредством сравнительного анализа ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими ценностями, целями и задачами подготовки будущих специалистов.

Таким образом, реализация этнопедагогического подхода подразумевает следующие взаимосвязанные этапы.

Изучение и анализ языкового мышления. Идея изучения языкового мышления впервые прозвучала в трудах К.Д. Ушинского. Рассматривая родной язык в качестве ядра национального воспитания, педагог писал: «В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, – словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. …Вот почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли мы в его характер» [3]. В середине XX в. американский ученый Бенджамин Ли Уорф предложил теорию, согласно которой человек расчленяет окружающую действительность и организует ее в понятия в направлении, подсказанным его родным языком. Уорф утверждал, что люди выделяют в мире явлений те или иные категории и типы не потому, что они самоочевидны, а потому, что сознание воспринимает поток впечатлений согласно системе моделей языка. Следовательно, именно язык в своем развитии определяет особенности миропонимания этнической общности. И в то же время язык как основной элемент, способный выразить особенности ментальности, является важным средством ее изучения. Исследователь А.Д. Шмелев подчеркивал, что современные методы изучения лексической семантики и результаты, полученные при их применении к материалу конкретного языка, показывают, что значение большого числа лексических единиц включает в себя лингвоспецифичные конфигурации идей. При этом согласно исследованиям А.Д. Шмелева, эти конфигурации смыслов соответствуют представлениям, которые принято считать характерными для традиционного взгляда на мир данного народа. Данная теория послужила отправной точкой для ряда исследований, в которых на основе изучения значения слов, грамматической структуры языка делались выводы о появлении и существовании культурных концептов, чертах национального характера (А.Вежбицкая, В.В. Колесов, А.А. Мельникова и др.).

Анализ ментального портрета. Менталитет представляет собой целостную структурированную систему социокультурных и социально-психологических характеристик, обеспечивающих воспроизводство устойчивых, повторяющихся алгоритмов социального взаимодействия. Осмысление основных ментальных характеристик позволяет разработать «ментальный портрет» (В.В. Кириенко), который состоит из: самооценки этносом своих ментальных характеристик (автопортрет), представления об идеальных ментальных характеристиках (позволяют сделать вывод о возможном пути развития свойств) и оценки этноса представителями других народов. В структуру ментального портрета также включают этническое самосознание, так как оно, представляя собой концентрированный опыт, является именно тем фактором, который обеспечивает существование этносов в многоэтничном мире.

Анализ культурно-исторических особенностей и традиций воспитания. Традиции пронизывают все сферы общественной жизни. Именно благодаря их существованию происходит воспроизводство культурного наследия этноса. Под формулировкой «народные традиции воспитания» мы понимаем народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных представлениях и фольклоре, то есть весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс формирования личности. Педагогика призвана не только сохранять и поддерживать принадлежность личности к родному этносу, но и образовательными средствами предоставить ей возможности для свободного самоопределения и самореализации в более широком социальном мире.

Таким образом, построение модели профессиональной подготовки будущего специалиста в русле этнопедагогического подхода позволит на основе учета этнически обусловленных воззрений и ожиданий, особенностей национального характера студентов создать наиболее благоприятные условия для развития личности будущего педагога. Данный подход тесно связан с формированием международного имиджа Республики Беларусь, так как способствует воспитанию специалистов с аутентичным самосознанием и направленностью на ценности и идеалы всего человечества.

Список использованных источников

1. Горошко, Н.С. Моделирование профессиональной подготовки педагога на основе реализации этнопедагогического подхода / Н.С. Горошко // Весн. МДПУ імя І.П. Шамякіна-. Сер. «Педагогіка. Псіхалогія». – 2008. – № 1 (18). – С. 122 – 126.
2. Горошко, Н.С. Этнопедагогический подход к разработке методологических оснований игровой модели обучения / Н.С. Горошко // Народная асвета. – 2007. – № 12. – С. 39 – 43..
3. Ушинский, К.Д. Наука и искусство воспитания / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1994.
4. Левко, А.И. Проблема ценности в системе образования / А.И. Левко, Л.В. Ахмерова; нац. ин-т образования. – Минск: НИО, 2000.
5. Левко, А.И. Роль и место образования в системе культуры / А.И. Левко / Бел. НИИ образования. – Минск, 1992.
6. Снапкоўская, С.В. Праблемы непарыўнай педадукацыі ў кантэксце пабудовы адзінай гуманай педагагічнай прасторы // Технообраз 2003: материалы науч. – практ. конф., Гродно, 11 – 12 апр. 2003 г.: в 2-х ч., Ч. 1. – Гродно: ГрГУ 2003/ – С. 96- 100.
7. Снапкоўская, С.В. Тэарэтычныя асновы падрыхтоўкі будучага настаўніка: аксіялагічны аспект / С.В. Снапковская // Технообраз – 2005. Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности студентов: обеспечение качества подготовки специалистов в высшей школе: материалы междунар. науч. конф., Гродно, 14 – 15 апр. 2005 г.- Ч. 2. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 302 – 305.

РОЛЬ СПЕЦКУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

О.Л. Сапогова

В современном мире нет необходимости доказывать, что информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью культуры и предоставляют огромные возможности для самых разнообразных способов предоставления образовательных услуг. На данном этапе развития высшего образования в Республике Беларусь возникла потребность углубленной научной подготовки будущих специалистов педагогического профиля по применению ИКТ, в создании необходимых условий для получения образования и социальной адаптации лицами с особенностями психофизического развития (ОПФР). Все это говорит о важности спецкурса «Информационные технологии в специальном образовании» в формировании основы знаний современного учителя-логопеда о ИКТ.

Спецкурс «Информационные технологии в специальном образовании» читается для студентов 5 курса дневной формы получения образования. Он включает в себя 8 лекционных, 6 практических и 8 лабораторных часов.

Содержание курса направлено на формирование у студентов знаний о современных информационных и коммуникативных технологиях в специальном образовании; об особенностях применения вспомогательных технологий в обучении различных категорий учащихся с особенностями психофизического развития; о применении дистанционного обучения и специального программно-аппаратного обеспечения для данной категории детей. В процессе освоения спецкурса предполагается формирование следующих практических умений: использовать компьютерные программы как самостоятельное и дополнительное средство коррекционно-развивающей работы; использовать метод «Портфолио» в профессиональном развитии учителя-логопеда; организовывать самостоятельную работу детей с особенностями психофизического развития со специальными компьютерными программами.

В ходе изучения курса студенты знакомятся с понятийно-категориальным аппаратом. Например, рассматриваются такие понятия как «информация», «технология», «информационные технологии»; классификация ИТ – «традиционные» и «современные».

В рамках подготовки студентов делается акцент на изучение и применение информационно-коммуникативных технологий в специальном образовании.

ИКТ существенно повышают возможности коррекционно-образовательного процесса в таких направлениях, как: диагностика начального уровня развития знаний, умений и навыков; помощь и коррекция в развитии личности посредством формирования новых умений и навыков и обогащения жизненного опыта; улучшение доступа к информации; преодоление географической или социальной изоляции посредством создания условий взаимодействия и облегчения коммуникации.

В зависимости от целей применения ИКТ в учебно-методическом, процессе можно выделить следующие основные направления:

ИКТ для решения компенсаторных задач (компенсация нарушенных функций организма: используются приемы и методы работы, различные технические средства, которые позволяют найти «обходные пути» к информационным ресурсам и имеют общее название – вспомогательные технологии: особые средства ввода-вывода информации: увеличенные или упрощенные (цветные) клавиатуры, накладки на клавиатуру, ограничивающие используемые клавиши, программируемые сенсорные панели IntelliKeys, манипуляторы типа джойстик, различные переключатели Switch, джойстики, манипуляторы, сенсорные панели, электронные позиционирующие устройства; программы, позволяющие автоматически завершать слово, конструировать из слов фразы; речевые синтезаторы, тактильные дисплеи с брайлевской строкой, средства вывода рельефно-графической информации, для пользователей с ослабленным зрением предназначены технологии экранного увеличения, программы экранного чтения);

ИКТ для решения коммуникативных задач: интеллект-карты, различные коммуникаторы, позволяющие общаться людям с потерей голоса, аутизмом, ДЦП и т.д.).

ИКТ для решения дидактических задач: обучающие специализированные программы для детей с особыми потребностями, предназначенные для обучения школьным дисциплинам, таким как математика, чтение, письмо и другим; программы, служащие развитию зрительного восприятия, пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения; обучающие и развивающие программы по обучению грамоте, счету, развитию познавательно-исследовательской деятельности требующие адаптации по применению в специальном образовании (обучение грамоте «Баба Яга учится читать», «Учись рисуя», «Почитай-ка», «Мой веселый букварик», «Букварь: электронное пособие для предшкольной подготовки и начальной школы», «Азбука: Как мышонок буквы ловил», «Волшебный букварь», «Я учусь читать слова» серия программ «Гарфильд: Основы грамматики и письма; Основы лексики и орфографии; Основы чтения» и т.д.; развития познавательной деятельности детей «Шиворот на выворот», «Магазинчик домовёнка Бу», «Приключения на воздушном шаре», «Веселые моторы – 1, 2, 3», «Алик скоро в школу», «Алик занимательная математика», «Математика в школе и дома. 1 класс» и т.д.)

В ходе проведения лабораторных и семинарских занятий курса применяется практический метод с использованием выше указанных компьютерных программ.

Курс завершается зачетом. Разработаны тестовые задания на бумажных носителях.

С целью выявления положительных сторон и недочетов в содержании спецкурса «Информационные технологии в специальном образовании» проводился опрос студентов с использованием метода «Незаконченное предложение». В экспериментальном исследовании приняли участие 67 человек, обучающихся по специальностям «Логопедия. Специальная психология» и «Логопедия. Начальное образование».

На предложение «В ходе изучения курса я узнал(а), что …» опрошенные ответили следующим образом: есть развивающие и обучающие компьютерные игры, которые интересны детям и их можно использовать на коррекционных занятиях – 37,25%; существует такое многообразие вспомогательных технологий в специальном образовании, способных помочь детям с ОПФР – 25,37%; существуют специализированные образовательные программы для коррекционной работы с детьми с ОПФР – 17,52%; есть много сайтов с информацией по специальному образованию – 8,9%.

Результаты ответов на предложение «Я обнаружил(а), что …»: 28,13% участников констатировали, что можно сделать занятия с детьми более интересными и насыщенными при помощи новых технических средств обучения; 13,02% – спецкурс «Информационные технологии в специальном образовании» очень интересный и полезный; 10,85% опрошенных обнаружили для себя, что существующие барьеры (социальные, экономические, физические, внешние и внутренние) в общении людей с ОПФР возможно разрушить с применением ИКТ.

На предложение «Я был(а) удивлен(а), что …» студенты ответили следующим образом:– люди с ОПФР могут общаться с окружающими, создавая свой голос и существует разнообразие компьютерных программ в РБ, позволяющих разнообразить работу учителя-дефектолога (18,16%); есть специализированные компьютерные программы для детей различных категорий, способные облегчить их социальную адаптацию (13,62%); существует большое количество вспомогательных средств, облегчающее людям с ограниченными возможностями общение с окружающими многие сайты по специальному образованию недоступны для лиц с ОПФР (неадаптированы, на них информация не обновляется по 2-5 лет, неинформативны) – 6,81%.

Результаты ответов на предложение «Хочу предложить»: увеличить количество практических и лабораторных занятий (37,5%); проводить данный курс только в форме практических занятий (32,5%); использовать творческие задания (15%); все структурировано, нечего добавить (10%); делать курс экзаменационным (7,5%).

Таким образом, в настоящее время информационно-коммуникационных технологий в быстро изменяющихся условиях современного общества имеют огромные возможности применения в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития. Вместе с тем, остается актуальным вопрос о подготовке будущих специалистов, способных владеть основами необходимых знаний и опыта практического использования компьютерных технологий в своей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пел. вузов и системы повыш. квалиф. пел. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

2. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: Специализированный учебный курс / Авторизованный пер. с англ. / Н. Токарева, С. Бесио. – М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.А. Свиридович

Развитие современной системы высшего образования в Республике Беларусь ставит новые задачи перед системой подготовки учителей вспомогательной школы. На первый план выдвигается подготовка компетентных специалистов, оперативно реагирующих на запросы специального образования, способных к непрерывному самообразованию и профессиональной мобильности.

Одним из основных направлений совершенствования подготовки учителя вспомогательной школы является рассмотрение проблем развития специального обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, актуальных задач высшего специального образования.

Улучшение научно-теоретической и практической подготовки олигофренопедагога, как нам кажется, может быть обеспечено выполнением следующих требований:

1. Создание условий для овладения студентами системой научных знаний. При этом, необходимые в практической деятельности знания должны быть приняты студентами.

2. Обеспечение полноты и непротиворечивости полученных знаний. Выделение аспектных проблем в специальной педагогике.

3. Повышение уровня психолого-педагогической и диагностической подготовки студентов. Формирование практических умений и навыков.

4. Организация управляемой самостоятельной работы студентов.

В связи с этим возникает вопрос о разработке научно-практических методов в процессе подготовки олигофренопедагога. Содержанию развивающего обучения будет адекватен метод, основными составляющими которого являются: постановка учебной задачи, совместное со студентами ее решение, оценка найденного способа действия.

Оптимальным условием обеспечения делового сотрудничества между участниками учебного процесса, позволяющим организовать поисковую деятельность студентов, является коллективный диалог. Учебный диалог должен приобрести характер учебного общения. В таком общении студент вынужден интенсивно осваивать важнейшие коммуникативные умения: умение аргументировано выражать свою мысль, умение воспринимать мысль собеседника, умение полемизировать.

Включение студентов в решение различных познавательных задач должны обеспечить проблемно-поисковые и исследовательские методы обучения. Эти методы объединяют различные виды занятий с применением анализа конкретных ситуаций, проблемных ситуаций, тематических дискуссий. Они способствуют активизации мышления студентов и развитию их творческого потенциала. Для развития познавательной самостоятельности студентов на лекционных и практических занятиях следует использовать следующие приемы: сопоставление крайностей (задаются вопросы, которые больше других привлекают внимание аудитории, заставляя студентов активнее осмысливать услышанное); подчеркивание недостатка знаний (вызывает интерес к тому, что будет излагаться на последующих занятиях).

При проведении занятий, направленных на рассмотрение некоторой проблемы, носящей детерменированный программой характер, мы используем следующий порядок действий:

– экспозиция проблемы (теоретический смысл анализа изучаемой проблемы в системе целей и задач курса лекций или практических занятий);

– введение в проблему (выявление противоречий, возможных подходов к их разрешению, установление методологических и методических аспектов проблемы);

– введение внешнего диалога как условия актуализации позиции слушателей в отношении к рассматриваемой проблеме. Типологизация выявленных подходов и оценка меры адекватности предложенных решений;

– анализ оснований и предпосылок собственного понимания проблемы;

– резюме продуктивности решения проблемы, выявление нерешенных аспектов.

На формирование у студентов практических умений и навыков, необходимых для осуществления эффективной работы по коррекции недостатков развития детей с интеллектуальной недостаточностью направлены лабораторно-практические занятия. Использование практических и диагностических упражнений позволяет формировать у студентов умения изучения особенностей знаний учащихся вспомогательной школы, разработки индивидуальных программ обучения, планирование материала на диагностической основе, определение структуры занятия, методики обучения учащихся с учетом последних достижений науки. Систематизации этих умений будет способствовать использование на практических и лабораторных занятиях специальных задач на психологическое обоснование тех или иных действий педагога, на установление психологических причин поступков и действий учащихся, определение психологической эффективности педагогического приема или метода.

По основанию связи обучения с будущей практической деятельностью широкое распространение в профессиональном высшем образовании занимает деловая игра. Она предполагает определение целей (собственно игровые и педагогические, дидактические и воспитательные) и наличие имитационной модели. Основой предметной деятельности студентов при этом является имитационная модель, в которой отражен фрагмент профессиональной реальности. Игровая модель имеет собственную структуру (цели, сценарий, комплект ролей и функций игроков, правила игры, набор игровой документации, систему оценок). Следует отме-

тить, что деловая игра является достаточно распространенной, многовариантной формой современного вузовского образования – инновационные, организационно-обучающие, организационно-мыслительные и организационно-деятельностные игры.

В процессе лабораторно-практических занятий будущий учитель-дефектолог учится использованию методов психолого-педагогической диагностики развития ребенка; овладевает методами соотнесения и проявления общих закономерностей в психическом развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью с его индивидуальными особенностями; планирует и осуществляет коррекционную работу; знакомится со способами и приемами формирования адекватного отношения родителей к ребенку, оказания им консультативной помощи по вопросам обучения, воспитания и социальной поддержки.

В условиях модернизации высшего специального образования, постоянного и быстрого обновления информации активизируется проблема овладения студентами самостоятельной познавательной деятельностью. Одним из результатов такой работы является внедрение в учебный процесс управляемой самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов должна быть систематической, иметь вариативный и усложняющийся характер. Поэтому необходимо разрабатывать и внедрять систему дифференцированных заданий для самостоятельной работы студентов с учетом уровня их подготовки и специфики форм организации учебного процесса.

Основой отбора учебного материала для лекционных, практических и лабораторных занятий должны стать следующие подходы. На лекциях должны анализироваться фундаментальные, основообразующие, принципиальные вопросы курса, генерирующие идеи, наиболее трудные разделы курса, которыми студенты не смогут овладеть самостоятельно. Такого рода материал является ориентировочной основой для самостоятельной работы студентов. В частности, для лекций по методике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью является наиболее предпочтительным метод проблемного изложения, а в некоторых случаях частично-поисковый (эвристический). В рамках лекции преимущественно используются такие задания, как: составление аннотаций, микросообщения по содержанию лекции, схематизация материала, дополнение незавершенного текста лекции, сравнительный анализ подходов к решению проблемы, формулировка выводов к теме.

На практических и лабораторных занятиях теоретический материал должен переводиться в практическую плоскость путем анализа конкретных методических проблем и ситуаций, что даст возможность реализовать практические аспекты методической подготовки учителя-дефектолога. Здесь должна произойти замена вербального обучения визуальным, культура слов — культурой образа, что сделает обучение студентов более эффективным, увеличит их познавательные усилия, даст информацию для рассуждений и различных мнений. На этих занятиях необходимо широко использовать технические средства обучения, дидактические материалы, средства наглядности, а также видеозапись педагогических явлений и реальных процессов обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Такой подход к отбору содержания лекционных, практических и лабораторных занятий исключает однозначное совпадение их тематики.

В процессе практических занятий студенты должны научиться проводить экспериментальные исследования; анализировать школьный учебный план, программу и учебники; составлять календарные, тематические и поурочные планы уроков; осуществлять коррекционную работу с учетом возрастных и индивидуальных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью; самостоятельно работать с первоисточниками. Особенностью практических занятий по частным вопросам является то, что они должны носить обобщающий характер, предусматривать выполнение студентами творческих заданий, анализ современных методов обучения, изучение опыта работы учителей-новаторов, приемы организации продуктивной педагогической деятельности, новые технологии обучения и воспитания учащихся и т.д.

Нами рассмотрены отдельные аспекты работы по формированию профессиональной компетенции учителя вспомогательной школы. Представляется перспективным дальнейшее исследование обозначенной проблемы.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

И.М. Симановская

Основная задача преподавателя в дирижерском классе – воспитание компетентного музыканта-педагога, владеющего различными методами и приемами вокально-хоровой работы с детьми. В теории педагогического образования компетентность рассматривается как необходимое условие готовности будущего учителя музыки к профессионально-педагогической деятельности, как необходимая составляющая профессионально-педагогической культуры. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. [1; 3].

Особенностью дирижерско-хоровой подготовки студентов является ее профессиональная направленность на практическую деятельность учителя музыки в школе, которая проявляется в аналитическом освоении и художественно-образном восприятии произведений, приобретении умений и навыков словесной интерпретации музыкального образа и воплощении его системой дирижерских жестов, а также изучении песенного материала школьной программы.

Определенная сложность в подготовке будущего учителя музыки к дирижерской деятельности заключается в том, что студент должен управлять не реально существующим, а воображаемым хором, роль которого выполняет пианист-концертмейстер. Для формирования хормейстерских навыков в классе дирижирования необходимо создавать такие целенаправленные условия, которые в определенной степени моделировали бы условия вокально-хоровой работы, требовали бы от обучающихся активной мыслительной деятельности в решении задач, связанных с практическим хороуправлением.

Повышению компетентности студентов способствует использование методов, активизирующих их познавательный поиск, пробуждающих творческие потенции, формирующих самостоятельное и исследовательское мышление: дискуссия, «деловая игра», программирование «ошибок», метод «обеленного текста» партитуры. Эти методы ориентированы на сотворчество в классе, способствуют преодолению психологических барьеров в коммуникативной дирижерской деятельности студента [2].

Эффективная деятельность преподавателя по развитию компетентности на занятиях по хоровому дирижированию предусматривает активное включение студентов в анализ идейно-образного содержания, структуры, средств музыкальной выразительности произведения с целью более глубокого и осознанного восприятия музыкальной информации. В содержание дирижерской подготовки входит изучение элементов репетиционной работы:

- развитие остроты слуховой реакции;
- изучение приемов настройки и распевания хора;
- составление репетиционного плана;
- программирование возможных погрешностей в исполнении концертмейстера и моделирование ситуаций, характерных для хоровых занятий;
- занятия с вокальным ансамблем и студенческой группой в процессе хорового практикума.

Выявить закономерности репетиционной работы помогут следующие задания:

- записать ход репетиции и самим сформулировать наиболее распространенные методы репетиционной работы;
- отметить в произведении фрагменты, неудобные с точки зрения тесситурных, интонационных, ритмических, дикционных трудностей, постараться объяснить их, пользуясь знаниями хороведения;
- зафиксировать конкретные приемы работы хормейстера на хоровом классе, попытаться определить их цели и оценить результат.

Важное значение в повышении качества подготовки студентов к вокально-хоровой работе имеет обучение навыкам общения с детьми при помощи слова. Эта проблема затрагивает такие аспекты, как владение определенным словарным запасом и его влияние на восприятие хоровой звучности, взаимосвязь слова и дирижерской техники, роль слова в активизации мыслительных способностей, эмоциональность и образность речи, формирование умений оценивать, задавать вопросы, формулировать задания и т.д.

Принимая во внимание исключительную роль слова в усвоении существенных свойств различных явлений, связанных с хормейстерской деятельностью, но, учитывая при этом недостаток у студентов профессионального словарного запаса, студентам рекомендуется использовать как при подготовке, так и по ходу занятия составленные таблицы хороведческих терминов и слов, наиболее употребительных в вокально-хоровой работе, а также таблицы факторов, оказывающих влияние на различные компоненты хоровой звучности. Предлагаемый перечень специальных терминов и слов поможет студентам в оценке звучания, исполнительских задач, в объяснении или обосновании выбранных репетиционных приемов, способов работы с хором.

В классе дирижирования концертмейстер часто управляет движениями студента. Он не должен подчинять своей игрой себе будущего дирижера, а идти за его жестом. Для выработки быстрой реакции, корректировки реального звучания, воспитанию у обучающихся чувства контроля над слышимым полезно просить концертмейстера иногда умышленно делать всевозможные «ошибки» в игре (брать неверные ноты, искажать динамику, штрихи и т.д.), не подчиняться «руке» и др. Студент должен услышать ошибки, вслух указать их и предложить способы их устранения. При указании ошибок надо обращаться не к концертмейстеру, а к определенной хоровой партии или ко всему воображаемому хору.

Важное место в дирижерской подготовке студента занимает его оценочно-аналитическая деятельность – оценка различных музыкальных явлений, собственного дирижерского воплощения музыкального образа. К самостоятельному анализу исполнительских решений, объяснению ошибок и недостатков дирижерской техники студента побуждают следующие задания: проанализировать и сравнить два разных дирижерских исполнения одного произведения; сопоставить свое дирижерское исполнение с исполнением другого студента; сравнить самооценку исполнения с оценкой педагога и др.

В содержание занятий по дирижированию входит также определение методов самостоятельной работы студента по разучиванию произведения с учебным хором и школьным хором во время прохождения педагогической практики. На основе тщательного художественно-педагогического анализа произведения студент с помощью преподавателя составляет методически обоснованный план разучивания, в котором предусмотрены: исполнительская иллюстрация, беседа о песне и ее эмоционально-смысловом содержании, выявление технических и исполнительских трудностей, описание методических приемов работы над ними и предлагаемыми упражнениями, а также последовательность этапов освоения партитуры хоровым коллективом.

Одна из центральных задач дирижерского класса – подготовка студентов к общению с детьми в процессе вокально-хоровой работы. Процесс формирования готовности будущего учителя музыки к общению с хоровым коллективом носит поэтапный характер. Содержание начального этапа включает в себя накопление знаний в области общения руководителя с хором, развитие умения анализировать музыкальные произведения, вокально-хоровые фрагменты уроков музыки и хоровые занятия с позиции указанной проблемы. На следующем этапе будущие учителя музыки самостоятельно прогнозируют вокально-хоровую работу над произведением и проводят ее с группой студентов, реализуя при этом известные способы общения. Наряду с индивидуальной формой работы целесообразно использовать и групповые занятия дирижированием, способствующие эффективному развитию навыков общения с хором.

Управление вокальным ансамблем, состоящим из студентов дирижерского класса, позволяет будущему учителю музыки и руководителю хора проверить степень действенности своих жестов для оказания волевого воздействия на исполнителей, дает воз-

можность учиться образно и точно передавать свои творческие замыслы. Коллективное обсуждение выполнения заданий способствует расширению кругозора и знаний студентов, развитию у них положительного отношения к музыке и друг к другу.

На коллективных занятиях по дирижированию, а также на занятиях хорового практикума студенты показывают умение творчески применять приобретенные способы общения. Будущие учителя музыки самостоятельно выбирают музыкальные произведения, продумывают вокально-хоровую работу с позиций реализации в ней известных способов общения, по возможности «приближая» педагогическое общение к образно-коммуникативной сфере произведения, демонстрируют фрагмент занятия.

Развитию компетентности будущего учителя музыки способствует введение приемов самостоятельной поисковой деятельности студентов в сфере детского репертуара. Поиск ориентирован на самостоятельное (по четко обоснованной педагогом целей) нахождение студентами дополнительных произведений ассоциативного типа для закрепления, упражнения, переноса знаний на сходный материал, получаемых в классе дирижирования. В процессе поисковой деятельности формируются такие знания и умения, как умение критически оценивать художественные достоинства и вокально-хоровые особенности детских песен; умение формулировать педагогическую задачу и подбирать в соответствии с ней интересный и полезный репертуар для конкретной возрастной группы детей; знания широкого круга детских песен. Студент самостоятельно планирует содержание классных и внеклассных занятий и подбирает репертуар, придерживаясь критериев художественности и педагогической целесообразности.

Список использованных источников

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4.
2. Вопросы оптимизации учебного процесса в музыкальном вузе: сб. ст.- М., 1998.
3. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7 междунар. науч.-практ. конф. – Минск: РИВШ, 2005.

КОМПЕТЕНЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.К. Степаненков

Великий актер Жерар Филипп считал
худшим из человеческих пороков
– непрофессионализм.

В условиях совершенствования системы образования в Республике Беларусь идут интенсивные поиски эффективной технологии подготовки педагогических кадров, способных использовать потенциал высшего образования в процессе выполнения профессиональных функций.

Технология педагогического образования должна строится с учетом особенностей педагогической профессии, имеющей две сопряженные функции деятельности. Педагог любой специальности (словесности, физики, химии, биологии, истории и др.) является носителем специальных (предметных), в том числе и психолого-педагогических знаний и трансфером (лат. transfero – переношу, перемещаю, передаю) в одном лице. Поэтому студент, с одной стороны, получает специальное вузовское образования, с другой -- он должен развивать профессиональные способности, имеющие дидактическую сущность – обучать и воспитывать учащихся.

Интерес к технологии обучения студентов педагогических специальностей определяется еще и тем, что в научной литературе стал широко популярным термин «компетенция» как синоним профессиональной подготовки студентов любой специальности. В Словаре русского языка «компетенция» означает «осведомленный» [1, с. 234]. Поэтому, как бы мы не обогащали это понятие педагогическими функциями, оно будет освещает лишь одну сторону профессии -- носителя специальных знаний. Исполнительная педагогическая функция трансфера, при таком определении, остается вне поля зрения. Акцент, в данном случае, смещается не на профессионализм, а на компетенцию.

Выпускники вузов приобретают, как правило, высокий уровень теоретических знаний и интравертированные качества личности по специальности, но не всегда умеют использовать их в педагогической деятельности. Некоторые из них трудоустраиваются по другой специальности. Возможно, для специалистов не педагогических специальностей, компетенция достаточна для последующей трудовой деятельности.

Другое дело -- педагогическая деятельность, объектом труда которой является ученик, студент или взрослый человек. Каждому из них нужно передать знания и умения определенного уровня сложности. Поэтому компетенции по специальности с вузовским образованием для педагогической профессии недостаточно, необходимы еще качества личности учителя или воспитателя как трансфера, способного переносить вузовские знания и умения на объект своего труда. Именно эта сторона педагогической профессии представляется наиболее важной и трудной для ее формирования в практике образования студентов педагогических специальностей. Тем более, что для формирования студента как трансфера не существует единой, цельной технологии. Отдельные, экстравертированные качества личности, получаемые студентами при изучении специальных и психолого-педагогических дисциплин, спонтанно не создают завершенного цикла двухвекторной профессиональной направленности педагога.

Для технологического решения данной проблемы нужно использовать изоморфизм как «…методологическое обоснование правомерности переноса знаний, полученных при изучении одной изоморфной системы, на другую типа равенства (А = А)» [2, с. 209]. Это означает перенос знаний из одних условий на другие без их перестройки, что характерно для непедагогических профессий: инженера, агронома, экономиста и др. Отношение, которое ведет к понятиям (аl = А), подобно изоморфизму, означает гомоморфизм, выражающий упрощенное равенство. В отличие от изоморфизма гомоморфизм, не будучи симметричным отношением, обосновывает перенос знаний лишь с гомоморфного образа на прообраз.

В данном случае речь идет не о переносе содержания вузовского образования на школьный уровень как симметричного отношения (А=А), а об интеграции школьного и вузовского образования и переносе результатов профессиональной подготовки на обучение и воспитание учащихся, то есть о переносе гомоморфного образа вузовского образования на прообраз образования школьного уровня (аl = А).

Трудности взаимосвязи «школа – вуз», «вуз – школа» объясняются тем, что у учащихся за период обучения в школе образуется определенный блок знаний и умений, которые переходят в условно-рефлекторную стадию долговременной памяти. В вузе студенты приобретают новый блок знаний и умений, схожий по содержанию, но более сложный по научному уровню. Образуются две относительно самостоятельные изоморфные системы знаний. Если они не консолидируются, происходит искусственный разрыв между двумя ветвями памяти и «оттесняются» с помощью тормозного механизма памяти те знания и умения, которые оказываются статичными и невостребованными. Оттесненным (но не потерянным) оказывается блок школьных знаний. Поэтому студенты в период практики «штудируют» школьные учебники, как будто они им встречаются впервые, затрудняются решать задачи по математике, физике, химии и другим предметам, а знания по гуманитарным и общественным дисциплинам неуверенно используются в воспитательной работе. Происходит такой разрыв не по причине слабых знаний по предметам вузовского уровня, а из-за неумения переносить результаты вузовского образования на профессиональную деятельность в школе и других учебно-воспитательных учреждениях. Возникает вопрос: насколько возможно технологически осуществить перенос результатов вузовского образования на последующую педагогическую деятельность?

Во-первых, содержание учебных программ и учебников, дидактических материалов вузов и школ по основным общеобразовательным предметам (математике, физике, химии, биологии и др.) построены на единых научных основаниях. Независимо от их концентрического расположения, значительного различия в объемах и научном уровне совпадает понятийно-терминалогический аппарат, законы, системы и технологические особенности изучения общеобразовательных предметов в школе и вузе. Во-вторых, при соотнесении содержания вузовских и школьных учебников совпадают не только аналитические единицы двух уровней (понятия, законы, системы и межпредметные комплексы), но и соответствующие мыслительные операции – ассоциативные связи: понятийные, тематические, предметные и межпредметные (Ю.А. Самарин). В-третьих, иррадиационные (интегративные) способности человеческого мозга позволяют студентам анализировать и синтезировать ассоциации низших и высших уровней интеллектуальной и практической деятельности. Школьные знания, если они и оттесняются, но не исчезают, а при неоднократном воспроизведении интегрируются с вузовским образованием.

Перенос вузовского образования на школьный уровень возможен на трех уровнях: мысленный перенос содержания специальных дисциплин на школьный уровень или имитация воспитательных мероприятий на воображаемую педагогическую деятельность; реальный перенос фрагментов вузовского образования на обучение или воспитание учащихся в период непрерывной или иной педагогической практики; накопление знаний и умений для последующего, отсроченного применения в последующей педагогической деятельности.

В изоморфной технологии возможна интеграция и функционирование процессов интериоризации и экстериаризации, в результате которых формируются интравертированные и экстравертированные качества личности будущего педагога, способного не только овладевать и расширять кругозор в области специальных и профессиональных знаний и умений, но и развивать педагогические функции трансфера.

Антропологический подход к обучению студентов педагогических специальностей можно проследить на характеристике личности, разработанной Г.Ю. Айзенком путем факторно-аналитического исследования [2, с. 63]. В схематической форме представлена структурная характеристика групп темпераментов, относительно их принадлежности к интравертированному и экстравертированному типам личности.

Нестабильный

Интраверт		Экстраверт
меланхолик	холерик	
флегматик	сангвиник	

Стабильный

К нестабильному типу личности автор относит меланхоликов и холериков, к стабильному типу – флегматиков и сангвиников. Модифицируем схему Г.Ю. Айзенка, не меняя ее содержательной основы, и расположим характеристики типов личности в другой последовательности.

Интровертированные типы Экстравертированные типы

Меланхолик *Холерик*

«+» «--» «+» «--»

- трезвый, – боязливый, – восприимчивый, – беспокойный,

- зравомыслящий, – тихий, – оптимистический, – непоседливый,
- сдержанный. – трусливый, – активный. – возбудимый,
– сухой, – раздражительный,
– пессимистичный, – капризный,
– холодный, – своенравный,
– необщительный, – причудливый,
– нелюдимый, – импульсивный.
– склонный к расстройству.

Флегматик *Сангвиник*

«+» «--» «+» «--»

-тщательный, – общительный, – болтливый,
- точный, – компанейский, – беззаботный,
- миролюбивый, – отзывчивый, – беспечный.
- добродушный, – общительный,
- управляемый, – словоохотливый,
- надежный, – оживленный,
- внушающий доверие, – удобный,
- верный, – любящий покой
- уютный, – склонный к лидерству
- пропорциональный,
- равномерный,
- спокойный.

По Г.Ю. Айзенку к группе интравертов отнесены меланхолики и флегматики, а к группе экстравертов – холерики и сангвиники. Если проанализировать характеристики лиц с различными темпераментами, то обнаруживается, что более пригодными к интровертированному и экстравертированному типам личности только флегматики и сангвиники и менее пригодными – меланхолики и холерики. Следовательно, к педагогической профессии оказываются более приспособленными флегматики и сангвиники.

Реально в педагогические учебные заведения принимаются лица с различными темпераментами и характерами. К тому же для педагогической специальности нужны интроверты и экстраверты. Но как привить интровер- тированные и экстравертированные качества личности педагогической направленности одной личности? По данным Г.Ю. Айзенка, такие качества личности возможно сформировать на антропологической основе.

Во-первых, темперамент и другие типологические особенности личности составляют структуру характера. Физиологической основой характера являются генотип и фонотип, в результате функционирования которых возможно формировать динамический стереотип с интровертированными и экстравертиро- ванными качествами, способными выполнять функции носителей и исполнителей профессионально педагогических функций. Во-вторых, выявление типологических особенностей абитуриентов и студентов позволяют рекомендовать каждому из них индивидуальную траекторию совершенствования личных качеств, необходимых для выполнения интровертированных и экстравертированных функций педагогической направленности. В-третьих, преподавателям всех дисциплин, особенно психолого-педагогического цикла, необходимо координировать учебный процесс таким образом, чтобы студенты овладевали интровертированными и экстравертирован- ными качествами личности. Для студентов педагогического профиля нужен специальный курс «Основы педагогического мастерства», который бы концентрировал и завершал цикл подготовки специалистов как носителей и исполнителей профессионально педагогических функций.

Список использованных источников

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 20-е издание, стереотипное /С.И.Ожегов. – М.: «Русский язык». -1988.
2. Мягков, И.Ф. Медицинская психология /И.Ф.Мягков, С.Н.Волков. – М.: «Логос». – 1999.

ПРАБЛЕМА ПАВЫШЭННЯ ЯКАСЦІ ПАДРЫХТОЎКІ СПЕЦЫЯЛІСТАЎ ПРЫ ВЫКЛАДАННІ МАТЭМАТЫЧНЫХ ДЫСЦЫПЛІН

Б.Т. Турскі, У.А. Шылінец

Адной з важнейшых мэтаў сучаснага этапу рэфармавання сістэмы вышэйшай адукацыі з'яўляецца павышэнне якасці падрыхтоўкі спецыялістаў. Для яе дасягнення неабходна рашыць наступныя задачы: актывізаваць вучэбны працэс, арганізаваць сістэматычны кантроль над ўсімі відамі вучэбнай дзейнасці, палепшыць якасць самастойнай работы студэнтаў.

Пошукі дыдактычных падыходаў і сродкаў, якія могуць пераўтварыць навучанне ў працэс з гарантаваным вынікам, прывялі да ўзнікнення ў сучаснай педагагічнай навуцы новых адукацыйных тэхналогій, сярод якіх значнае месца займаюць тэставыя методыкі кантролю.

Аўтарамі складзены і выкарыстоўваюцца тэсты пры выкладанні на фізічным факультэце БДПУ наступных матэматычных дысцыплін: «Алгебра і геаметрыя», «Матэматычны аналіз», «Тэорыя функцый камплекснай зменнай». Тэсты створаны па

большасці раздзелаў дадзеных матэматычных курсаў для праверкі (кантролю і самакантролю) ведаў тэарэтычнага матэрыялу, а таксама практычных уменняў і навыкаў. Пры гэтым кожны тэст утрымлівае 12 заданняў.

Усякі тэст па праверцы практычных уменняў і навыкаў змяшчае 8 заданняў закрытага тыпу (частка А) і 4 заданні адкрытага тыпу (частка Б). Да кожнага задання часткі А дадзены пяць варыянтаў адказаў, з якіх толькі адзін з'яўляецца правільным. Яго і трэба знайсці. Для кожнага задання часткі Б неабходна знайсці і запісаць адказ.

Узоры тэстаў па праверцы практычных уменняў і навыкаў адлюстраваны аўтарамі ў наступных крыніцах: Тэсты па матэматычным аналізе, алгебры і геаметрыі / Б.Т. Турскі, У.А. Шылінец, С.І. Васілец.—Мінск: БДПУ, 2004; Матэматычны аналіз, алгебра і геаметрыя ў тэстах: дапаможнік / Б.Т. Турскі, У.А. Шылінец.—Мінск: БДПУ, 2007; Тесты по курсу «Теория функций комплексной переменной»: пособие / Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.—Мінск: БДПУ, 2007.

Тэст па праверцы ведаў тэарэтычнага матэрыялу змяшчае ў сябе элементы доказу. У яго склад уваходзяць 10 заданняў закрытага тыпу (часткі А і Б) і 2 заданні адкрытага тыпу (частка В). Да кожнага задання часткі А дадзены пяць варыянтаў адказаў, з якіх толькі адзін з'яўляецца правільным. Яго і трэба знайсці. Усе заданні часткі Б утрымліваюць па пяць сцвярджэнняў, з якіх некалькі могуць быць правільнымі. Патрабуецца высветліць, якія. Для кожнага задання часткі В неабходна знайсці і запісаць адказ.

Узоры тэстаў па праверцы тэарэтычных ведаў адлюстраваны аўтарамі ў дапаможніку «Алгебра і геаметрыя: тэсты па тэарэтычным матэрыяле. Ч.1», які знаходзіцца ў друку, а таксама ў рукапісным варыянце дапаможніка «Алгебра і геаметрыя: тэсты па тэарэтычным матэрыяле. Ч.2», уключанага ў план выдання ВВЦ БДПУ.

Прапануем разглядзець адзін з тэстаў, якія выкарыстоўваюцца па дысцыпліне «Алгебра і геаметрыя» (на першы курсе фізічнага факультэта БДПУ, спецыяльнасці «Фізіка. Інфарматыка» і «Фізіка. Тэхнічная творчасць») ў першым семестры навучальнага года. З яго дапамогай ажыццяўляецца кантроль засваення студэнтамі ведаў па раздзелу «Элементы вектарнай алгебры».

Частка А. *Для кожнага задання часткі А дадзены пяць варыянтаў адказаў, з якіх толькі адзін з'яўляецца правільным. Выканайце заданне і адзначце нумар правільнага адказу ў бланку адказаў.*

А1. Два вектары называюцца некалініярнымі, калі

1) існуе прамая, якой яны паралельныя; 2) не існуе прамой, якой яны паралельныя; 3) існуе плоскасць, якой яны паралельныя; 4) не існуе плоскасці, якой яны паралельныя; 5) яны маюць агульны пачатак.

А2. Сумай двух вектараў называецца вектар

1) пачатак якога супадае з пачаткам першага, а канец — з канцом другога, калі пачатак другога вектара сумешчаны з канцом першага; 2) пачатак якога супадае з канцом другога, а канец — з пачаткам першага, калі пачатак другога вектара сумешчаны з канцом першага; 3) пачатак якога супадае з канцом першага, а канец — з канцом другога, калі пачаткі першага і другога вектараў сумешчаныя; 4) пачатак якога супадае з канцом першага, а канец — з пачаткам другога, калі пачаткі першага і другога вектараў сумешчаныя; 5) пачатак якога супадае з канцом другога, а канец — з пачаткам першага, калі пачаткі першага і другога вектараў сумешчаныя.

А3. З формул: 1) $P_{\vec{a}}\left(\vec{b}\right)=\dfrac{\left|\vec{b}\right|}{\vec{a}\cdot\vec{b}}$; 2) $P_{\vec{a}}\left(\vec{b}\right)=\dfrac{\left|\vec{a}\right|}{\vec{a}\cdot\vec{b}}$; 3) $P_{\vec{a}}\left(\vec{b}\right)=\dfrac{\vec{a}\cdot\vec{b}}{\left|\vec{b}\right|}$; 4) $P_{\vec{a}}\left(\vec{b}\right)=\dfrac{\vec{a}\cdot\vec{b}}{\left|\vec{a}\right|}$; 5) $P_{\vec{a}}\left(\vec{b}\right)=\left|\vec{b}\right|\left(\vec{a}\cdot\vec{b}\right)$, мае месца формула

1) 1; 2) 2; 3) 3; 4) 4; 5) 5.

А4. Ненулявыя вектары $\vec{a}$ і $\vec{b}$ ортаганальныя, калі і толькі калі

1) $\vec{a}\cdot\vec{b}=0$; 2) $\vec{a}\times\vec{b}\neq\vec{o}$; 3) $\vec{a}\cdot\vec{b}=\vec{b}\cdot\vec{a}$; 4) $\vec{a}\times\vec{b}=\vec{o}$; 5) $\vec{a}\cdot\vec{b}\neq 0$.

А5. Ніжэй прыведзены доказ антыкамутатыўнасці вектарнага здабытку двух вектараў $\vec{a}$ і $\vec{b}$: 1) $\left|\vec{a}\times\vec{b}\right|=\left|\vec{a}\right|\left|\vec{b}\right|\sin\angle\left(\vec{a};\vec{b}\right)=\left|\vec{b}\right|\left|\vec{a}\right|\sin\angle\left(\vec{b};\vec{a}\right)=\left|\vec{b}\times\vec{a}\right|=\left|-\left(\vec{b}\times\vec{a}\right)\right|$; 2) $\vec{a}\times\vec{b}\uparrow\downarrow\vec{b}\times\vec{a}$, паколькі тройкі вектараў $\vec{a}$, $\vec{b}$, $\vec{a}\times\vec{b}$ і $\vec{b}$, $\vec{a}$, $\vec{b}\times\vec{a}$ — правыя; 3) $\vec{a}\times\vec{b}\uparrow\uparrow-\left(\vec{b}\times\vec{a}\right)$; 4) $\vec{a}\times\vec{b}=-\left(\vec{b}\times\vec{a}\right)$, паколькі $\left|\vec{a}\times\vec{b}\right|=\left|-\left(\vec{b}\times\vec{a}\right)\right|$ і $\vec{a}\times\vec{b}\uparrow\uparrow-\left(\vec{b}\times\vec{a}\right)$. Калі ў разважаннях была дапушчана памылка, то гэта зроблена ў пункце

1) 1; 2) 2; 3) 3;4) 4; 5) памылкі няма.

А6. У якасці базіса прасторы R^2 выступае любая ўпарадкаваная

1) пара яе ненулявых вектараў; 2) тройка яе некампланарных вектараў; 3) пара яе калініярных вектараў; 4) тройка яе кампланарных вектараў; 5) пара яе некалініярных вектараў.

Частка Б. *Для кожнага задання часткі Б дадзены пяць варыянтаў адказаў, з якіх некалькі могуць з'яўляцца правільнымі. Выканайце заданне і адзначце нумары правільных адказаў ў бланку адказаў.*

Б1. Прыведзены сцвярджэнні: 1) вектар называецца ўнармаваным, калі яго даўжыня роўная адзінцы; 2) вуглом паміж двума вектарамі называецца найменшы вугал, на які трэба павярнуць адзін з іх да супадзення яго кірунку з кірункам другога, калі пачаткі гэтых вектараў сумешчаныя; 3) калініярныя вектары сунакіраваныя або процілегла накіраваныя; 4) вугал паміж сунакіраванымі вектарамі роўны π; 5) калі даўжыні вектараў роўныя, то самі вектары — роўныя. Запішыце нумары ўсіх правільных сцвярджэнняў.

Б2. Прыведзены сцвярджэнні: 1) аб'ём паралелепіпеда, пабудаванага на некампланарных вектарах $\vec{a}$, $\vec{b}$ і $\vec{c}$, прыведзеных да агульнага пачатку, вылічваецца паводле формулы $V = \left|\vec{a} \cdot \left(\vec{b} \times \vec{c}\right)\right|$; 2) для любых вектараў $\vec{a}$, $\vec{b}$ і $\vec{c}$ мае месца роўнасць $\vec{a} \cdot \left(\vec{b} \times \vec{c}\right) = \left(\vec{a} \times \vec{b}\right) \cdot \vec{c}$; 3) для любых вектараў $\vec{a}$, $\vec{b}$ і $\vec{c}$ мае месца роўнасць $\vec{a} \cdot \left(\vec{b} \times \vec{c}\right) = -\left(\vec{c} \times \vec{a}\right) \cdot \vec{b}$; 4) для любых вектараў $\vec{a}$, $\vec{b}$ і $\vec{c}$ мае месца роўнасць $\vec{a} \cdot \left(\vec{b} \times \vec{c}\right) = \left(\vec{b} \times \vec{a}\right) \cdot \vec{c}$; 5) калі $\left(\vec{a} \times \vec{b}\right) \cdot \vec{c} > 0$, то $\vec{a}$, $\vec{b}$ і $\vec{c}$ — правая тройка вектараў. Запішыце нумары ўсіх правільных сцвярджэнняў.

Б3. Здзейснены аперацыі над вектарамі: 1) скалярны здабытак двух вектараў; 2) складанне вектараў; 3) множанне вектара на лік; 4) вектарны здабытак двух вектараў; 5) змешаны здабытак трох вектараў. Запішыце нумары ўсіх аперацый над вектарамі, вынікам якіх з'яўляецца вектар.

Б4. Прыведзены сцвярджэнні: 1) лінейна незалежная сістэма вектараў на прамой складаецца з аднаго ненулявога вектара гэтай прамой; 2) вектары $\vec{a}_1, \vec{a}_2, \ldots, \vec{a}_n$ лінейна незалежныя, калі і толькі калі ні адзін з іх лінейна не выражаецца праз астатнія; 3) любы вектар плоскасці можна адзіным чынам раскласці па двух ненулявых вектарах гэтай плоскасці; 4) тры ненулявыя вектары лінейна незалежныя, калі і толькі калі яны некампланарныя; 5) любы вектар прасторы можна адзіным чынам раскласці па трох некампланарных вектарах. Запішыце нумары ўсіх правільных сцвярджэнняў.

Частка В. *Для кожнага задання часткі В знайдзіце адказ і запішыце яго ў бланку адказаў.*

В1. Запішыце формулу для вылічэння плошчы паралелаграма, пабудаванага на некалініярных вектарах $\vec{a}$ і $\vec{b}$, прыведзеных да агульнага пачатку.

В2. Запішыце неабходную і дастатковую ўмовы кампланарнасці трох ненулявых вектараў $\vec{a}$, $\vec{b}$ і $\vec{c}$.

Аўтары выкарыстоўваюць тэставыя методыкі кантролю не толькі на працягу вучэбнага семестру, у якім выкладаецца адпаведная матэматычная дысцыпліна, але і на экзаменах (заліках). Для гэтага створаны і прымяняюцца тэсты па праверцы тэарэтычных ведаў, практычных уменняў і навыкаў, якія складаюцца з 30 заданняў, сярод іх заданні адкрытага (часткі А і Б) і закрытага (частка В) тыпу.

Колькасць складзеных тэставых заданняў, а таксама форма іх падачы, дазваляе якасна ахапіць матэрыял, які вывучаўся на працягу вучэбнага семестру. Вынікі праверкі аб'ектыўна дэманструюць веды, уменні і навыкі, што былі атрыманы і сфарміраваны ў працэсе навучання кожным студэнтам.

Практыка паказвае, што прымяненне тэставага кантролю пры навучанні матэматычным дысцыплінам дае наступныя перавагі: дазваляе тэсціраваць вялікую колькасць навучэнцаў і хутка атрымліваць вынікі тэсціравання, выключаючы пры гэтым ўплыў суб'ектыўных фактараў на тэсціруемых, паказвае аб'ём і узровень засваення імі матэрыялу, дае магчымасць яго праверкі і самаправеркі. З улікам наяўнасці заданняў рознага ўзроўню цяжкасці прадстаўляецца магчымасць дыферэнцыяцыі навучання. Таксама тэставы кантроль дазваляе параўноўваць якасць навучання студэнтаў па розных праграмах, падручніках, з выкарыстаннем розных метадаў і арганізацыйных форм.

Акрамя таго, выкарыстанне тэставых методык кантролю актывізуе працэс навучання, дае магчымасць студэнтам правяраць свае веды, уменні і навыкі, а выкладчыку арганізоўваць сістэматычны кантроль над ўсімі відамі вучэбнай дзейнасці навучэнцаў. Гэта, з аднаго боку, паляпшае якасць самастойнай работы студэнтаў, з другога боку, дазваляе выкладчыку лепш арганізаваць вучэбны працэс.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СУРДОПЕДАГОГОВ

С.Н. Феклистова

Приоритетной целью развития педагогического образования на современном этапе выступает совершенствование содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса. Необходимость обновления содержания подготовки выпускников по специальности «Сурдопедагогика» обусловлена двумя факторами: во-первых, изменениями, произошедшими в системе специального образования Республики Беларусь, и, во-вторых, современными требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке специалистов.

Новый образовательный стандарт по специальности «Сурдопедагогика», разработанный на факультете специального образования Белорусского государственного педагогического университета, определяет задачи, составляющие сферу профессиональной компетенции сурдопедагога:

– организация своевременного выявления нарушений слуха у детей, проведение дифференциальной диагностики с целью определения типа нарушения, углубленное психолого-педагогическое обследование детей с нарушением слуха;

– проектирование индивидуальных программ коррекционной работы на основе прогнозирования индивидуального темпа развития ребенка;

– организация и реализация условий для разностороннего развития личности детей с нарушением слуха с учетом индивидуальных особенностей;

– использование специфических средств общения с лицами с нарушением слуха;

– консультирование детей и взрослых с нарушением слуха, их родителей (лиц, их заменяющих;

– организация и осуществление научно-методической работы;

– осуществление просветительской деятельности;

– планирование, организация и осуществление научно-исследовательской работы, анализ и использование ее результатов в коррекционно-образовательном процессе;

– планирование, реализация, контроль и оценка воспитания и обучения дошкольников;

– организация и осуществление процесса профессионального самообразования.

В последнее десятилетие произошли значительные изменения в системе специального образования Республики Беларусь. В 2004 году был принят закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», регламентирующий цели и определяющий государственную политику в сфере специального образования, структуру системы специального образования и специфику организации образовательного процесса. Расширилась и видоизменилась сеть учреждений, обеспечивающих получение специального образования. Произошло включение в образовательную среду детей раннего возраста, новых категорий детей с особенностями психофизического развития, ранее считавшихся необучаемыми, значительное развитие получило интегрированное воспитание и обучение. В связи с этим перед вузом стоит задача подготовки учителя-дефектолога (сурдопедагога), способного осуществлять профессиональную деятельность в различных условиях, разбираться в дискуссионных вопросах, принимать адекватные решения и нести за них ответственность.

Отличительной чертой нового стандарта высшего образования по специальности «Сурдопедагогика» является ориентация на подготовку специалиста, способного планировать и осуществлять коррекционно-педагогическую работу с детьми с нарушением слуха разных возрастных категорий (от 0 до 18 лет). Это обусловило необходимость расширения перечня дисциплин специальности. В учебный план включена дисциплина «Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха», включающая несколько модулей: «Ранняя коррекционная работа с детьми с нарушением слуха», «Методика формирования речи дошкольников с нарушением слуха», «Методика развития речи учащихся с нарушением слуха», «Методика обучения произношению учащихся с нарушением слуха», «Методика развития слухового восприятия». Таким образом, акцент сделан на формировании умения студентов осуществлять коррекционную работу по развитию слухового восприятия, формированию и коррекции произносительных навыков, развитию речи детей с нарушением слуха разного возраста. В содержание подготовки специалиста-сурдопедагога включены также дисциплины «Интегрированное обучение и воспитание», «Основы методики коррекционной работы», «Поддерживающая и альтернативная коммуникация», обеспечивающие готовность к работе с различными категориями детей с особенностями психофизического развития.

Современный этап развития теории и практики коррекционной педагогики требует подготовки специалистов, компетентных в области использования образовательных информационных ресурсов в образовательном процессе специальных учреждений образования. При этом будущий сурдопедагог должен быть компетентен в двух областях: информатики и собственно профессиональной деятельности. Поэтому наряду с дисциплиной «Современные информационные технологии», являющейся базовой, в содержание подготовки включена дисциплина «Информационные технологии в специальном образовании». Задачами ее изучения являются: формирование знаний о специальных компьютерных программах для детей с особенностями психофизического развития (в том числе с нарушением слуха), возможностях их использования в процессе коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими детьми разного возраста, а также результатах, которые могут быть достигнуты; формирование умений использовать компьютерные программы как самостоятельное и дополнительное средство коррекционно-развивающей работы.

Совершенствование профессиональной подготовки предусматривает обновление содержания ведущих методических дисциплин. Так, например, появление новых методов диагностики нарушений слуха у детей, разработка технологии слухопротезирования детей раннего возраста, внедрение метода кохлеарной имплантации, верботональной методики, совершенствование звукоусиливающей аппаратуры обусловили значительное расширение содержания дисциплины «Методика развития слухового восприятия». Развитие системы интегрированного воспитания и обучения обусловило необходимость включения соответствующих изменений в содержание программ таких дисциплин, как «Методика обучения произношению», «Методика развития речи учащихся с нарушением слуха», «Специальные методики дошкольного воспитания» и др.

Обязательным компонентом профессиональной подготовки сурдопедагогов являются педагогические практики. Они рассматриваются как:

- системообразующий фактор подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности;
- источник, средство, критерий истинности познания, специальная сфера применения теоретических знаний;
- самостоятельное и важное средство актуализации педагогического образования, осознания его жизненной ценности;
- важнейшая составляющая в определении профпригодности учителя.

Педагогические практики, предусмотренные стандартом высшего образования по специальности «Сурдопедагогика», проводятся на базе различных учреждений, обеспечивающих получение специального образования. Целью педагогических практик является теоретическая и практическая подготовка студентов к работе с лицами с нарушением слуха: в качестве учителя-дефектолога (сурдопедагога) школы; в качестве учителя-дефектолога (сурдопедагога) дошкольного учреждения; в качестве учителя-дефектолога (сурдопедагога) центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; в качестве учителя-дефектолога пункта коррекционно-педагогической помощи; в качестве учителя жестовой речи.

Переход на новые стандарты образования вызвал необходимость совершенствования методического обеспечения закрепленных за кафедрой дисциплин. Поэтому первоочередными задачами, стоящими перед преподавателями кафедры сурдопедагогики, являются разработка в соответствии с новым содержанием подготовки сурдопедагога: типовых и базовых программ учебных курсов; учебно-методических комплексов, представляющих собой совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, согласованных с образовательным стандартом и учебной программой (учебников и учебных пособий, практикумов, лабораторных практикумов, хрестоматий и т.д.).

Особое значение придается совершенствованию организации самостоятельной работы будущих сурдопедагогов как важного фактора формирования их профессиональной компетентности. В течение ряда лет преподавателями кафедры изучаются возможности включения различных видов самостоятельной работы в содержание изучения специальных дисциплин, разрабатываются учебно-методические пособия для организации самостоятельной работы студентов.

Таким образом, модернизация содержания подготовки выпускников по специальности «Сурдопедагогика», во-первых, соответствует изменениям, произошедшим в системе специального образования Республики Беларусь, во-вторых, учитывает современные требования, предъявляемые к подготовке выпускников вузов. Совершенствование профессиональной подготовки сурдопедагогов обеспечивается через расширение перечня дисциплин специальностей, обновление содержания традиционных методических дисциплин, усиление практической подготовки будущих специалистов, формирование у них способности к самообразованию.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С.Е. Управление качеством подготовки учителей-дефектологов / С.Е. Гайдукевич // Психолого-педагогическая культура учителя-дефекто-лога: материалы Респ. науч.-практ. конф., 24 окт.2007 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; ред.кол. Н.Н. Баль [и др.]. – Минск: БГПУ, 2007. – С. 3–6.

2. Макаров, А.В. Проектирование стандартов нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

Н.М. Фигурова

В современной системе образования при наличии огромного информационного поля, использовании современных технологий и сокращении количества часов на предметы эстетического цикла, возрастает роль учителя музыки в воспитании нравственной, эстетически образованной личности, которое возможно осуществить в полной мере только при «живом», непосредственном контакте: учитель – ученик.

Эффективным способом достижения этой цели является внеклассная работа. Данный вид деятельности позволяет наиболее полно использовать возможности музыкального искусства для эстетического воспитания школьников и максимально раскрывает творческий потенциал как учителя, так и ученика. В процессе обучения студенты знакомятся с различными формами проведения внеклассной музыкальной работы в общеобразовательной школе: вокальным ансамблем, музыкальным театром, кружком обучения игре на музыкальном инструменте и др.

Особое место во внеклассной работе учителя музыки занимает такая форма её проведения, как школьный музыкальный театр. Он как синкретический вид искусства, синтезирующий музыку, танец, живопись, драматизацию, литературу, всесторонне развивает, образовывает и воспитывает детей, формирует у них опыт социальных навыков поведения, развивает художественный вкус, эстетические чувства; способствует развитию мышления, памяти, воображения, выразительной публичной речи, певческих и танцевальных навыков, артистических способностей. Иными словами, детский музыкальный театр более полно выявляет интеллектуальные и творческие силы ребёнка.

Важная роль в организации работы школьного музыкального театра принадлежит руководителю, который должен хорошо знать искусство, музыку, владеть навыками режиссуры и азами актёрского мастерства, профессионально владеть речевыми и певческими навыками звучания голоса, музыкальным инструментом, танцевальными движениями и всеми необходимыми современными техническими средствами обучения. В связи с вышесказанным, преподавателям вузов, в процессе изучения студентами каждой учебной дисциплины, рекомендуется определить блок знаний и умений, необходимых для данного вида деятельности и интенсивно над ним работать. Кроме того, преподавателям следует обеспечить студентов методическим материалом по организации и проведению данной формы внеклассной работы, рекомендовать примерный репертуарный список, помочь освоить дополнительный музыковедческий и театроведческий материал, ознакомить студентов со спецификой данного предмета искусства и т. д. На индивидуальных занятиях исполнительских дисциплин (постановки голоса, хорового дирижирования, специнструмента) ре-

комендуется активно использовать ролевые, сюжетно–ролевые игры, метод создания проблемно–поисковых ситуаций, активизирующих творческое мышление и воображение.

Основным условием успешной подготовки к работе в школьном музыкальном театре является практическая деятельность студентов. Для её осуществления на факультете была создана проблемная группа развития речевого и певческого голоса, в которой, помимо изучения инновационных методик постановки голоса, студентами разрабатывались комплексы упражнений для развития голоса детей младшего школьного возраста, сценарии проведения театрально–музыкальных мероприятий и постановки детских музыкальных сказок; исследовались методы и приёмы работы с детьми в области музыкально-театральной деятельности, по теме исследования были написаны курсовые и дипломные работы, экспериментальная часть которых проводилась во внеурочное время (работа в вокальном кружке или театре музыкальной сказки). Студенты изучали азы театрального искусства, систематически посещали театры и концертные площадки.

Однако, для того, чтобы участники эксперимента получали собственное творческое развитие как исполнители, проблемная группа в дальнейшем была преобразована в вокальный ансамбль. Это помогло студентам наиболее полно раскрыть свой творческий потенциал, развить вокальные способности, снять психические зажимы в процессе сценического выступления и педагогической деятельности.

Подготовка к практической работе с детьми невозможна без гражданского и нравственного воспитания студентов. Вокальный ансамбль «Юность» принимал активное участие в концертных мероприятиях факультета и университета, в шефских и благотворительных концертах в больницах, интернатах и детских реабилитационных центрах города и республики. Специально для проведения ежегодной акции «Детям Чернобыля» студентами были поставлены детские мюзиклы: „Колобок», «Муха– Цокотуха» Л. Шнитмана, «Зайкава хатка» В. Соболева, музыкальные сказки М. Красева «Теремок» и «Муха-Цокотуха»; игры для детей и инсценировки детских песен. Вокальный ансамбль «Юность» пропагандировал белорусскую песню за рубежом, участвуя в международных песенных конкурсах и фестивалях в Республике Польша и Венгерской Республике. Выступления за границей способствовали воспитанию у студентов чувства гордости за свою Родину, песенное искусство родного края.

Огромную роль в деле подготовки участников коллектива для работы в школьном музыкальном театре сыграло сотрудничество со студентами кафедры театрального творчества БГУКиИ, которые неоднократно принимали участие в творческих встречах с коллективом ансамбля и проводили с нашими студентами мастер– классы по режиссуре и мастерству актёра.

Участники вокального ансамбля «Юность» на протяжении нескольких лет плодотворно сотрудничали с подшефными школами кафедры на базе СШ №№ 180, 30, 90 г. Минска. Студенты успешно применяли полученные теоретические знания и практические навыки и умения, руководя театром музыкальной сказки в школах № № 180, 30 . Результатом сотрудничества художественных коллективов школы и вокального ансамбля стали совместные выступления на международных фестивалях и конкурсах, концерте в интернате № 3 г. Минска для детей– сирот.

Большое значение для формирования компетенций будущих учителей музыки имеют совместные концертные выступления студентов и преподавателей; творческие встречи с известными деятелями искусств, проведение литературно–музыкальных вечеров и т. д.

Таким образом, для успешного формирования компетенций современного учителя музыки в процессе внеаудиторной работы необходимы следующие условия: взаимосвязь научно-исследовательской и коллективной творческой деятельности студентов; самостоятельная работа студентов по совершенствованию профессиональных умений и навыков; практическая деятельность студентов в школьном вокальном кружке, театре песни и музыкальной сказки; постоянное обогащение эстетического и духовного потенциала студентов; изучение высокохудожественных образцов искусства; организация разнообразных форм воспитательной работы: музыкально-литературных вечеров; творческих встреч с известными деятелями культуры, ветеранами ВОВ; шефских и благотворительных концертов.

Список использованных источников

1. Алиев Ю. Б.: Настольная книга школьного учителя музыки /Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Фигурова Н. М. :Гражданское воспитание студентов-участников вокального ансамбля „Юность» / Н.М. Фигурова.– Минск,2004.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ШКОЛЫ

И.А. Царик

Преобразования общества в начале третьего тысячелетия изменили место педагога как ведущего субъекта образовательного процесса: с позиции «транслятора», когда в основу педагогического процесса ставились знания, умения и навыки, а ребенок являлся средством достижения цели, на позицию педагога-«организатора», призванного создавать условия для самореализации личности ребенка. В педагогической науке утверждается позиция, согласно которой необходимо готовить педагога нового типа – менеджера образовательного процесса, который, кроме знаний в области педагогики, психологии, различных методик, должен быть профессионально подготовлен к управленческой деятельности (В.П. Симонов).

Потребность в подготовке специалиста, способного к управлению воспитательным процессом школы на всех его уровнях, сегодня бесспорна. Воспитание сегодня выступает приоритетом образовательной деятельности и действенным средством обновления общества, укрепления государственности и формирования гражданственности.

Эффективность воспитания во многом зависит от уровня подготовленности педагога к реализации ее цели и задач, овладения современными воспитательными технологиями, основами управления воспитательной системой школы. Опрос студентов БГПУ показал, что они испытывают опасения относительно воспитательной работы в школе. Наибольшую тревогу вызывают у них вопросы управления воспитательным процессом в школе: «я не знаю, что нужно делать», «мне кажется, это слишком сложно, чтобы я могла справиться», «вряд ли я способен к организации воспитания» и т.п. Так, с приходом в школу молодой специалист сталкивается с рядом серьезных трудностей. Начинающий педагог обнаруживает, какой огромный объем работы ему предстоит выполнить в кратчайшие сроки: написать план воспитательной работы, подготовить планы воспитательных мероприятий для своего класса, проводить родительские собрания, наладить отношения с учащимися, коллегами, администрацией. В этой связи острая необходимость подготовки педагога к такому роду деятельности возникает еще в стенах вуза.

Управление воспитательной системой школы выступает сегодня необходимым условием подготовки современного педагога, способного работать в режиме развития, способного к инновационной деятельности в сфере воспитания, компетентного в организации и управлении воспитательной системой и способного творчески гибко адаптироваться в новых моделях воспитательных систем. Вместе с тем исследований, посвященных непосредственно вопросам развития управленческой культуры будущего специалиста в сфере воспитания, фактически нет.

Педагогам необходимо знать, какие воспитательные системы существовали и существуют сегодня, что такое управление воспитательной системой школы, и о том, как эффективно управлять процессом развития этих систем. Еще во время вузовского обучения будущему педагогу необходимо усвоить: основные понятия о воспитательной системе современной школы, уяснить опыт прошлого и современности в управления этими системами, получить представления о технологиях управления воспитательной системой школы в режиме развития.

В нашей стране в конце XX столетия сложились различные воспитательные системы. Они отличаются в силу условий, в которых они функционируют и развиваются (столица, областной, районный город, сельская местность, агрогородок).

Воспитательная система учреждения образования имеет сложную структуру. Компонентами ее являются цели, задачи; деятельность по их реализации; субъекты деятельности; отношения, интегрирующие субъект в общность; среда системы, освоенная субъектом; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Центральное место в школьном управлении воспитательным процессом принадлежит руководителю школы, его заместителю по идеологической и воспитательной работе и классному руководителю. Именно им приходится сталкиваться с новыми задачами, которые усложняются по мере взросления воспитанников и изменениями социальной ситуации их развития, нести ответственность за принятые решения и результаты воспитания школьников. На помощь им должна придти наука об управлении. Будущий педагог должен овладеть теорией управления и строить воспитательную работу, опираясь на ее законы.

Управление воспитательной системой школы – это особая деятельность педагогов, направленная на создание наиболее благоприятных условий для решения воспитательных целей и задач. Управляемое развитие воспитательной системы школы осуществляется в соответствии с меняющимися условиями и запросами социума. Прежде всего, управление должно быть направлено на создание общешкольного воспитательного пространства (коллектива), обеспечивать в школе порядок, дисциплину через организацию жизнедеятельности всех участников воспитательного процесса.

Традиционно в педагогике управление воспитательной системой рассматривается как искусство ставить цель, четко определять пути ее достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результативности воспитательной работы [2].

Управление целостным развитием воспитательной системы школы носит уровневый характер. Первый уровень – стратегического (государственно-общественного) управления – направлен на решение проблем перспективного развития воспитательной системы школы и вопросы его ресурсного обеспечения: министерство образования, органы управления образованием, директор, совет школы, попечительский совет, педагогический совет, общешкольное родительское собрание (конференция). Второй уровень – тактического (административного) управления – обеспечивает нормальное функционирование и развитие воспитательной системы школы под руководством директора школы: заместитель по идеологической и воспитательной работе и другие члены администрации. Третий уровень – оперативного (методического) управления – обеспечивает совершенствование содержательного аспекта воспитания, выбор воспитательных технологий, оказание методической помощи участникам воспитательного процесса и заинтересованным лицам, взаимодействующим со школой: классный руководитель, учителя-предметники, социальный педагог, педагог-психолог. Четвертый уровень – ученического самоуправления: направлен на приобретение воспитанниками опыта общественных и личностных отношений, самостоятельной творческой деятельности: совет дела, совет чести, клубные объединения по направлениям и др. [2, с. 661-664].

В педагогической практике разработаны продуктивные технологии управления школой: управление школой как управление педагогическим коллективом (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, М.П. Щетинин и др.), диагностико-технологическое управление педагогическим процессом (В.Н. Зайцев), программно-целевое планирование работы общеобразовательной школы, управление по результатам (П.И. Третьяков) и др.

Принципы управления развитием воспитательной системы – это принципы уважения и доверия к человеку, целостного взгляда на человека, сотрудничества. Так, А.С. Макаренко разработал проект управления детскими колониями, которые были основаны на использовании огромного воспитательного потенциала коллектива, сочетании школьного обучения с производительным трудом, соединении доверия и требовательности.

Выделены следующие направления подготовки педагога к управлению воспитательной системой школы:

- повышение методологической культуры педагога, предполагающей опору на философскую антропологию как базу человековедения и герменевтику как мировоззрение человека XXI века;
- развитие технологической культуры, включающей социокультурные, коммуникативные компетенции, мастерство принятия управленческих решений.

Анализ литературы и практического опыта показывает, что наиболее эффективными формами профессиональной подготовки педагогов к управленческой деятельности в образовательном процессе вуза выступают: учебное проектирование и прогнозирование; диалог, организация обучения в сотрудничестве, проведение педагогических мастерских, учебное моделирование, организация учебного процесса как исследования, внедрение всех видов контекстного обучения, использование деловых, ролевых и имитационных игр в обучении, установление отношений делового взаимодействия, организация групповых дискуссий, метод мозгового штурма, организационно-управленческое консультирование, освоение интерактивных технологий, проведение коллективных творческих дел, включение в волонтерскую деятельность и др.

Анализ содержания образования в педагогическом университете позволяют констатировать, что проблемы управления воспитательной системой школы отражены в новом типовом учебном плане по педагог ике. Так, в курсе «Педагогические системы и технологии» выделены темы «Технология педагогического менеджмента», «Технология организации методической работы в школе» и др. Предполагается, что в рамках курса будет проведено лабораторное занятие «Определение ведущих элементов педагогического менеджмента», направленное на обучение студентов определять основные элементы педагогического менеджмента в управлении школой и составлять план ее работы на учебный год.. Разработано содержание этого занятия. К началу занятия студенты должны изучить основные понятия, содержание лекции на тему «Технология педагогического менеджмента, рекомендованную литературу и составить краткий конспект. Составить схему внутришкольного управления. Для допуска к работе они также должны выполнить тестовое задание.

В ходе занятия студенты работают со вспомогательным материалом: ознакомиться с основными идеями управления воспитательной системы прошлого и современности. Они должны провести анализ осуществления педагогического менеджмента в опыте работы различных авторских школ и составить таблицу «Сравнительный анализ опыта управления школой».

Далее студенты знакомятся с различными вариантами планов работы школ на учебный год. Создают рабочие группы, распределив роли различных субъектов управления (директора школы и его заместителей, представителя педагогического и попечительского советов, руководителя методического совета, представителей общественных организаций и др.). Затем они должны выбрать стратегию управления и разработать групповые проекты «План работы школы на учебный год».

В результате будущие педагоги должны усвоить сущность педагогического менеджмента и управления, ознакомиться со стратегиями и технологиями управления современной школой. Формируются умения находить преемственную взаимосвязь педагогического знания об управлении в исторической ретроспективе; а также выявлять особенности управления традиционной и инновационной школой. Представленный информационный материал позволяет им изучить структуру, функции и основные элементы деятельности субъектов управления современной школой Республики Беларусь.

Формированию готовности к управлению воспитательной системой школы становлении способствует знакомство с основными требованиями к личности педагога-менеджера; формирование умения находить причинно-следственные связи между стилем и результатами управления; развитие способности к обогащению своих знаний и умений, используя современные информационные образовательные технологии и инновационный опыт.

Список использованных источников

1. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И.Третьяков. – М., 2001.
2. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М., 1999.
3. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. — М., 2002.
4. Черникова, Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб-метод. пособие / Т.В. Черникова. – М., 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Г.И. Якубель, В.П. Гриханов

Проблема формирования у будущих учителей познавательных умений была поставлена в педагогике и психологии на рубеже 1960–70-х годов, когда Н.В. Кузьмина, разрабатывая психологическую структуру педагогической деятельности, выделила в ней гностический компонент [1]. К познавательным (гностическим) умениям педагога Н.В. Кузьмина, В.К. Елманова, Г.И. Хозяинов и другие исследователи относят умения, позволяющие добывать знания, необходимые для решения профессиональных задач (умение изучать воспитанников, передовой опыт работы коллег, собственную личность и профессиональную деятельность и др.). Елканов С.Б. отмечает особое место познавательных умений в ряду других педагогических умений – конструктивных, коммуникативных, организаторских – как общеинтеллектуальной основы профессионального труда учителя [2, с. 22].

Познавательные умения педагога можно разделить на три группы. Во-первых, организационные умения, позволяющие эффективно осуществлять постановку задач, распределение рабочего времени, самоконтроль в процессе познавательной деятельности. Во-вторых, практико-познавательные умения, обеспечивающие эмпирическое познание педагогических фактов, например, умение вести включенное наблюдение за учащимися на уроке. В-третьих, теоретико-познавательные умения; эти последние в трехзвеньевой структуре познавательного процесса («от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике») обеспечивают центральное звено – абстрактное постижение педагогической действительности. Именно теоретико-познавательные умения, концентрирующие опыт идеальной деятельности абстрактного мышления, отличают университетски образованного учителя, который, поднимаясь над бесконечной чередой рабочих ситуаций, проявляет теоретическое отношение к собственному опыту и опыту коллег. Иначе говоря, данным классом умений определяется готовность педагога к творческой (инновационной, исследовательской) работе.

Задача формирования у будущих учителей теоретико-познавательных умений требует определения их содержания, психологической структуры, способов диагностики, а также соответствующей методики обучения. В содержательном плане абстрактное мышление педагога включает: а) мысленную реконструкцию, построение идеальной модели объекта, будь то личность ученика, анализируемый урок или конфликтная ситуация; б) мысленное преобразование этой идеальной модели, преломление через собственное «Я» познающего субъекта; в) рефлексивную регуляцию указанных процедур. Это позволяет выделить три наиболее общих (интегральных) теоретико-познавательных умения: моделирование объекта познания, интерпретация объекта познания, интеллектуальная рефлексия.

Что касается психологической структуры теоретико-познавательных умений, то раскрыть ее позволяет лишь отказ от распространенного в педагогической литературе упрощенного представления об умениях как недоформированных навыках. Мы исходим из психологической концепции Е.А. Милеряна, который определяет умение как «чрезвычайно сложное структурное сочетание чувственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности, формирующихся и проявляющихся в сознательном, целесообразном, успешном осуществлении ею системы перцептивных, мыслительных, мнемических, волевых, сенсомоторных и других действий, обеспечивающих достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [3, с. 51].

Указанный подход позволяет выделить в структуре теоретико-познавательных умений педагога ряд компонентов: операциональный, информационный (оперативные знания), потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный. «Ядром» теоретико-познавательного умения выступает его операциональный компонент – иерархически организованные более простые умения (логические и эвристические), навыки умственного труда, привычные действия. Так, теоретическое моделирование объекта познания включает такое умение, как системно-структурное видение объекта познания, которое, в свою очередь, интегрирует умения выделить содержательную доминанту, объединить элементы объекта в смысловые группы, установить между элементами пространственные и временные связи. В структуру интерпретации объекта познания входят, например, такие умения, как комбинирование и варьирование элементов структуры объекта, сопоставление различных точек зрения, перевод поставленной проблемы на язык других наук и искусств (перекодирование), перестройка объекта по принципу «наоборот», выявление скрытых (неявных) функций объекта. К навыкам, интегрированным в структуру теоретико-познавательных умений, относятся логические процедуры, поддающиеся алгоритмизации: применение правил определения понятия, построение суждений, умозаключений. Примером привычного действия может служить визуализация объекта, для чего привлекается целый набор шаблонов – блок-схема, диаграмма, пирамида, матрица и т. п.

Нетрудно убедиться, что в основе всей этой иерархии умений лежат элементы познавательной деятельности, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте: умения логические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и эвристические (аналогия, инверсия), простые познавательные мотивы (любопытство, реакция на новизну), интеллектуальные эмоции удивления, изумления. Под воздействием обучения эти личностные образования качественно усложняются (например, на смену детскому любопытству приходит ситуативный, а затем устойчивый познавательный интерес, далее обобщенный теоретический интерес) и интегрируются в мощные комплексы, находящиеся в неразрывной связи с моральной сферой личности. Окончательное формирование вершины теоретико-познавательных умений – моделирования, интерпретации и интеллектуальной рефлексии – приходится, на наш взгляд, именно на студенческий возраст.

Обозначенная структура теоретико-познавательных умений помогает решить проблему их диагностики. Помимо учебно-диагностических заданий по педагогике, ход и результаты решения которых анализируются исследователем, может быть использована экспресс-методика «Педагогический синквейн». Студентам предлагается небольшой, объемом в ½ страницы текст, содержащий описание опыта известных педагогов (фрагменты работ А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, современных новаторов). На основе данного текста студент в течение 15 минут составляет синквейн – особого рода пятистишие, первые три строки которого (ключевое существительное, три ключевых прилагательных, четыре ключевых глагола) являют собой простейшую логико-семантическую модель текста, а четвертая и пятая строки (сжатый вывод и афоризм по поводу прочитанного) представляют собой интерпретации. Для выявления оценочно-рефлексивных умений, интеллектуальных потребностей и теоретического интереса применяется анкетирование.

Ведущие педагогические условия формирования теоретико-познавательных умений у будущих педагогов в процессе обучения заключаются в следующем.

Во-первых, в содержании учебных дисциплин должны быть выделены умения моделирования и интерпретации объекта познания, интеллектуальной рефлексии. Для этого преподаватель ставит соответствующие задачи учебных занятий, подбирает учебный материал и виды учебной деятельности студентов (проблемные задания и вопросы, иллюстрации, презентации).

Во-вторых, применение дидактических средств, содействующих: а) системному представлению изучаемых объектов (структурно-логические схемы, опорные конспекты, ментальные карты, алгоритмы, планы, таблицы); б) самоопределению студентов по отношению к фундаментальным образовательным объектам (задания на сравнение различных позиций, толкований, подходов, внешний и внутренний ролевой диалог, дискуссия); в) конструированию студентами научных понятий (герменевтический семинар, терминологический коллоквиум); г) актуализации междисциплинарных связей типа «наука – наука», «наука – философия», «наука – искусство» (учебные задания интегративного характера, педагогическое эссе, обсуждение мировоззренческих, философско-педагогических, этических проблем).

В-третьих, организация рефлексивной деятельности студентов, ориентация их на осознанное применение теоретических методов и приемов познания. Этому способствует: актуализация образовательного (школьного) опыта студентов, вычленение и переосмысление полезных приемов в работе педагогов, с которыми их сводила жизнь; комментированный разбор педагогических ситуаций и педагогических игр; самоанализ и самокоррекция студентами познавательной деятельности, постоянный контроль логики суждений; методологический тренинг, нацеленный на отработку методов исследования буквально с первых практических занятий по педагогике и психологии; спецсеминар по методологическим проблемам педагогической науки на старших курсах.

В-четвертых, направленность учебно-воспитательной работы на формирование у студентов духовно-нравственных качеств, характеризующих исследователя-гуманиста, активной жизненной и профессиональной позиции, четких педагогических убеждений и установок.

Список использованных источников

1. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967.
2. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя : кн. для учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986..
3. Милерян, Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973.

СЕКЦИЯ 4. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т.И. Абрагимович, Н.А. Лысак

С момента своего основания педагогическая наука предлагала разнообразные приемы и методы повышения эффективности усвоения знаний учащимися. Использование электронных учебников (ЭУ) является закономерным этапом приложения современных информационных технологий в методиках процесса обучения.

Кафедра информационных технологий в образовании БГПУ начала разработку методик использования средств вычислительной техники в учебном процессе практически с появлением персональных компьютеров [1; 2]. С тех пор значительно укрепилась материальная база университетеа, увеличилась вычислительная мощь компьютеров, относительно уменьшилась стоимость цифровой техники, цифровые технологии повсеместно и прочно вошли в нашу повседневную жизнь. Технические возможности современных компьютеров и программного обеспечения позволяют педагогам использовать новые инструменты для интенсификации учебного процесса, в том числе и электронные учебники. Следует отметить, что под электронным учебником понимается продукт образовательного характера, который может быть воспроизведен (использован) только с помощью средств информатики (в том числе и компьютера), обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического процесса обучения и имеющий свойства мультимедийности, виртуальной реальности, высокой степени интерактивности, настройки на личностные характеристики обучаемого [3; 4]. Отметим также, что сам по себе факт разработки электронного учебника не означает успешного усвоения предложенного материала студентами. Большинство разработчиков электронных учебников предлагают уже готовый продукт и не могут одновременно предложить эффективный способ использования этого продукта, поскольку не владеют основами психолого-педагогических знаний. Такой продукт может быть очень симпатичным, содержать всякие программистские "прибамбасы" типа изоморфинга, крутящихся 3D-моделей или мигающих флэш-изображений, но быть абсолютно непригодным к использованию в школе или ВУЗе [5].

Таким образом, для решения задачи повышения эффективности учебного процесса с применением электронного учебника кроме наличия самого ЭУ, соответствующего целям и задачам читаемого курса или отдельного занятия, необходима также разработка методики применения данного ЭУ в соответствии с техническими характеристиками имеющейся базы. Кроме этого, любой учебник, а также методика его использования должны предусматривать базовый объем знаний, умений и навыков контингента учащихся, на который рассчитывается данный учебник, учитывать возрастные психолого-педагогические особенности учащихся.

Важнейшим аспектом успешного использования электронного учебника является определение места и роли преподавателя в обучении, степени его участия на подобных занятиях и характера работы.

Преподавателями кафедры разработаны электронные учебники и внедрена методика их использования для изучаемых курсов «Основы информатики», «Компьютерные технологии», «Текстовый редактор», «Технические средства обучения», для студентов факультета народной культуры и факультета дошкольного образования.

Данные учебные пособия имеют общую базовую структуру и состоят из следующих связанных между собой модулей:

- информационного (набор HTML- страниц, содержание которых соответствует учебной программеибраузер для их просмотра);
- объясняющего (мультимедийные демонстрации, выполненные в виде флэш- анимации, презентаций и видеофрагментов);
- закрепляющего (тесты для самоконтроля, содержащие вопросы по материалу данного параграфа, и практические задания);
- контролирующего (тесты и практические задания к каждой главе для оценки преподавателем успешности прохождения изучаемого курса);
- итогового (тест по всем разделам изучаемого курса, по результатам которого оценивался уровень знаний и умений студента).

Применение однотипной структуры и стандартного интерфейса существенно сократило время разработки и облегчило студентам использованиеучебных пособий по различным предметам.

Использование различных видов тестов: с множественным выбором текстовых ответов, с выбором из множества изображений, с параллельным выбором текстового и графического ответа позволило повысить объективность и достоверность результатов оценки уровня подготовленности студентов.

Для разработки данных электронных учебников использовалась среда программирования Delphi фирмы Borland.

Методика применения разработанных учебников предполагает активное участие преподавателя в управлении процессом обучения. На первом занятии студентам формулируются задачи, объясняются особенности работы с электронными учебниками и методы контроля проделанной работы.

Обычно на первых занятиях возникает значительное количество вопросов по работе с самим электронным учебником, поэтому преподаватель большую часть времени тратит на объяснение интерфейса и правил работы с программой. На данном этапе задания подбираются более простые, чтобы студенты освоились и приобрели навыки работы с электронным учебником.

В дальнейшем постепенно студенты переходят в режим самостоятельного изучения предмета,выработке навыков и организации индивидуального процесса обучения. Работа преподавателя заключается в постоянном контроле за выполнением студентами заданий, анализе наиболее частых ошибок и проведении консультации по непонятным для них вопросам.

Поскольку каждый студент усваивает предложенный материал с учетом индивидуальных способностей восприятия, то изучение материала можно проводить в двух вариантах.

Первый вариант. Студентам предлагается для изучения конкретная тема на занятии, они проходят ее одновременно. Быстро успевающим дается дополнительное задание повышенной трудности по данной теме. Положительным является то, что преподаватель в начале каждого занятия может акцентировать внимание студентов на наиболее важные места изучаемого материала, общие способы решения задач и т.д.

Второй вариант: студент самостоятельно выбирает скорость и степень изучения материала. Для педагога важно выявить неуспевающих и распределить их загрузку таким образом, чтобы все укладывались в отведенный график выполнения работ. В результате такого обучения уже через 1-2 занятия студенты находятся на разных стадиях изучения нового материала., После прохождения всей темы или курса, наиболее успевающим студентам даются дополнительные задания, которые расширяют изучаемую область, либо выполняют тренировочную функцию для приобретения устойчивых навыков в выполнении практических работ. При таком подходе у преподавателя появляется возможность реализовать дифференцированное, разноуровневое обучение в зависимости от психологических особенностей мышления и способностей студентов.

При проведении занятий со студентами по дисциплинам с небольшим объемом часов на практике нами используется второй вариант изучения материала с применением электронного учебника. Это связано с тем, что освоение компьютерных технологий требует развития логики и определенного алгоритмического стиля мышления. В связи с этим на гуманитарных факультетах, где обучаются студенты, имеющие менее развитое алгоритмическое мышление, преподавателю приходится сталкиваться с проблемами в изучении некоторых тем (например, работа с файловой системой, форматирование абзаца и создание оглавления в текстовом процессоре, создание формул в табличном процессоре) и т.д.

Решить такие проблемы за отведенные учебными планами время удается не всегда. Однако, используя электронные учебники в качестве инструмента для демонстрации, тренажера для приобретения навыков и контролирующей программы, в большинстве случаев позволяет увеличить степень понимания студентами поведения изучаемых объектов на теоретическом уровне и приобрести необходимые навыки в обращении с ними.

Таким образом, методически обоснованное применение электронных учебников в процессе обучения позволяет развивать творческие способности студентов, сформировать и укрепить навыки работы с информационными объектами, научить самостоятельной работе с контентом, дифференцировать работу в зависимости от психологических особенностей мышления и способностей студентов.

Список использованных источников

1. Вавинский, С.А. К вопросу изучения новых информационных технологий на нематематических факультетах педвузов / С.А. Вавинский [и др.] // Интегрирующая роль информатики в учебном процессе педвуза и школы: материалы конф. Минск,1992. – С.30-32.

2. Краўчэня, Э.М., Некаторыя метадычныя падыходы да стварэння педагагічных праграмных сродкаў / А.П. Абрагімовіч // Камп'ютарныя тэхналогіі ў навучальным працэсе: тэзісы навук.-метад. канф. Мінск,1993. – С.9-10.

3. Зайнутдинова, Л.Х. Создание и применение электронных учебников / Л.Х. Зайнутдінова. – Астрахань, ООО " ЦНТЭП " , 1999.

4. Афанасьев, А.А., Кирюхин В.М. Информационная образовательная среда школы: проблемы и их решения / А.А. Афанасьев, В.М. Кирюхин // сб. науч. ст. "Интернет-порталы: содержание и технологии". Выпуск 4 / Редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) [и др.]; ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". – М.: Просвещение, 2007. – С. 465-493.

5. Христочевский, С.А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии / С.А. Христочевский. – Информатика и образование, 2000, 2, С. 70-77.

ВАЖНЕЙШИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В ИПК И ПК БГПУ

А.И. Андарало, В.В. Чечет, И.В. Шеститко, Е.С. Шилова, Т.А. Шингирей

Законом Республики Беларусь «Об образовании» (2002г.) предусматривается исследовательская и инновационная деятельность педагогов и педагогических коллективов. В частности, отмечается, что исследования в области образования и воспитания, гуманитарных и социальных наук, а также важнейшие разработки в интересах научно-технического и экономического прогресса

республики осуществляются организациями системы образования и финансируются на конкурсной основе из республиканского бюджета [2, с. 18].

Министерство образования Республики Беларусь акцентирует внимание педагогических коллективов и педагогических работников учреждений образования страны на внедрение в практику исследовательского подхода к обучению и воспитанию учащихся. В решении этой актуальной задачи инструкцией министерства «Об экспериментальной и инновационной деятельности в учреждениях образования Республики Беларусь» предусматривается создание в учреждениях образования экспериментальных проектов. В них могут быть отражены: новое содержание образования (обучения и воспитания); учебно-программная и учебно-методическая документация; образовательные и воспитательные технологии; структуры и формы организации деятельности учреждений образования и государственных органов управления образования [3, с. 2].

Педагогические исследования – это процесс и результат экспериментальной работы педагогов, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания; теории и истории педагогики; методиках и технологиях организации целостного педагогического процесса, их принципах, содержании и организационных формах; управлении учреждениями образования.

В Институте повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» в течение 2001-2009гг. ведется целенаправленная работа по подготовке педагогов-слушателей к исследовательской деятельности. Эта работа осуществляется по следующим основным взаимосвязанным направлениям.

Первое направление – творческая интерпретация и обогащение имеющихся в отечественном и зарубежном опыте педагогических технологий, их апробация и внедрение в образовательный процесс с целью дать возможность каждому слушателю проявить на том или ином уровне свои исследовательские умения. Опыт работы педагогического коллектива института свидетельствует о том, что действенному приобретению и совершенствованию исследовательских умений способствуют такие основные педагогические технологии; как:

- *технология коллективного взаимообучения,* дающая возможность каждому слушателю стать субъектом образовательного процесса, ставить перед собой цель, планировать ее достижение, самостоятельно обогащать наличные знания и приобретать новые, контролировать себя и коллег, оценивать полученные результаты группы и собственно свои;

- *игровые технологии (*деловая**,** имитационная**,** операционная игра, игра-инсценировка, психодрама, социодрама), направленные на активизацию мышления и познавательной деятельности слушателей, применение комплекса методов исследования поставленных проблем, использование системы оценивания деятельности всех участников игры;

- *технология проблемного обучения,* способствующая развитию интуиции, воображения, творческого мышления слушателей, организации их поисковой деятельности, разрешению реальных учебных или жизненных противоречий и ситуаций;

- *технология проектного обучения,* содействующая самостоятельному добыванию слушателями новых знаний из различных областей науки, техники, искусства, выработке умений использовать приобретенные знания для решения учебно-познавательных и жизненных задач, приобретению коммуникативных умений в совместной групповой работе с коллегами, развитию разнообразных исследовательских умений;

- *технология организации рефлексивной деятельности,* включающая комплекс методов и методик, позволяющих активизировать у слушателей способности переосмысливать свое состояние, позиции, действия в соответствии с состоянием, позициями и действиями своих коллег [5].

Результаты мониторинга эффективности педагогических технологий, используемых в образовательном процессе, позволяют выявить приобретенные слушателями исследовательские умения. Типичными среди них являются: умение выдвигать новые идеи; создавать группу единомышленников; действовать сообща с коллегами; находить свои ошибки и устранять их; накапливать положительный опыт педагогической деятельности; анализировать, обобщать и внедрять его составляющие в практику; рефлексировать собственную деятельность и деятельность своих коллег; использовать приобретенные исследовательские умения в работе с учащимися и студентами.

Второе направление – освоение обучающимися содержания дисциплины «Методология научного исследования». Ее цель – подготовить слушателей к проведению научно-педагогических исследований по проблемам обучения и воспитания на основе приобретенных исследовательских умений. В совместной творческой деятельности со слушателями на лекциях, семинарских и лабораторных занятиях раскрывается сущность исследовательской деятельности педагога; определяются тема, цель, задачи, объект, предмет и гипотеза исследования; выявляются теоретическая и практическая значимость исследования, его методологическая основа; раскрываются теоретические и эмпирические методы исследования и их использование в каждом конкретном исследовании; составляются программа и методика исследования; оформляются различные виды научной продукции (реферат, курсовая, дипломная и квалификационная работа, научная статья, материалы и тезисы докладов на научную конференцию, методические рекомендации, пособие и др.).

Третье направление – подготовка и защита рефератов, курсовых, дипломных и квалификационных работ. Эти научно-исследовательская работа содержит обязательные элементы научного исследования: аналитический обзор научных источников; постановку цели; формулирование задач; проведение опытно-экспериментальной работы; обобщение прогрессивного педагогического опыта; выбор методов сбора и обработки фактического материала; анализ и описание полученных научных фактов, в результате которых исследователь получает ответы на поставленные вопросы. Научно-исследовательские работы выполняются слушателями на основе уже имеющегося у них определенного опыта исследовательской деятельности. Как правило, курсовая и

дипломная работы являются продолжением углубленного изучения обучающимися избранных на этапе подготовки контрольной работы и реферата [1, с.6-7].

В большинстве своем содержание дипломных работ определяется результатами самостоятельной опытно-эксперементальной работы, проведенной и проводимой в том учреждении образования, в котором работает слушатель. Проиллюстрируем это защищенными дипломными работами в 2006 – 2009гг.: Махинич И.Г. Психолого-педагогический аспект подготовки спасателей-пожарных к деятельности в экстремальных условиях; Анисовец Е.В. Использование логопедической ритмики в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи; Жоль В.Л. Электронное учебное пособие как средство активизации учебно-познавательной деятельности учащихся колледжа; Галезник М.В. Стимулирование учебной деятельности студентов: теория и практика; Евсеева Н.С. Оптимизация учебного процесса на основе использования современных педагогических технологий; Боровская В.И. Использование информационных образовательных технологий как условие развития учащихся политехнического колледжа.

Как показывает практика, отдельные дипломные работы, в содержании которых отражены теоретическая новизна и практическая значимость, положительные результаты опытно-экспериментальной работы, перерастают в диссертационные исследования (Игнатович С.Е. Тестирование как метод и форма контроля и оценки учебных достижений обучающихся; Полторак И.М. Проектирование и его реализация на уроках информатики в колледже).

Четвертое направление – подготовка статей и материалов преподавателей и слушателей в сборники научных статей. В процессе преподавания, написания дипломных и квалификационных работ накапливаются материалы научных исследований и обобщения опыта работы преподавателей ИПК и ПК БГПУ, колледжей, техникумов, училищ, учителей общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Эти материалы обобщаются, подвергаются научной экспертизе и рекомендуются для опубликования. Так, в сборнике научных статей «Педагогический процесс как творческая деятельность» содержатся материалы научных исследований и опыт работы преподавателей БГПУ и учителей общеобразовательных школ с художественно-эстетическим направлением по организации педагогического процесса с учащимися средствами учебной и внеучебной деятельности. Материалы и научные статьи раскрывают актуальные проблемы: теоретические аспекты педагогического процесса как творческая деятельность, музыкальное воспитание как средство развития личности ребенка, коррекционно-педагогическая деятельность и ее возможности в формировании ребенка с особенностями психофизического развития, организация процесса творческого развития учащихся средствами художественной педагогики [4, с.99].

В заключение следует отметить, что на факультете повышения квалификации специалистов образования ИПК и ПК БГПУ развиваемые у преподавателей и слушателей исследовательские умения дают возможность: разрабатывать учебно-методические комплексы; создавать учебники и учебно-методические пособия; проектировать электронные учебные пособия; использовать мультимедийные презентации при проведении занятий и защите курсовых и дипломных работ.

Список использованных источников

1. Научно-исследовательская работа слушателей ИПК и ПК БГПУ по специальности 1.08.01.71 «Педагогическая деятельность специалистов»: пособие/ Т.А. Шингирей, Е.С. Шилова, В.В. Гракова и др.; под общ. ред. Т.А. .Шингирей, В.В. Граковой. – Минск: БГПУ, 2009.

2. Об образовании: Закон Респ. Беларусь, 19 марта 2002г., №95-З// Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2002, №37, 2/844. – Минск: Минобразования Респ. Беларусь, 2002.

3. Об экспериментальной и инновационной деятельности в учреждениях образования Республики Беларусь (утверждено Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 24.02.2003г. №8). – Минск: Минобразования Респ. Беларусь, 2003.

4. Педагогический процесс как творческая деятельность: сб. науч. ст. / редкол. В.В.Чечет [и др.]; отв.ред. Е.С.Шилова. – Минск: БГПУ, 2008.

5. Самостоятельная работа слушателей по курсу «Педагогические технологии»: учеб.-метод. пособие/ сост. А.И. Андарало, И.В. Шеститко, Е.С. Шилова. – Минск: БГПУ, 2006.

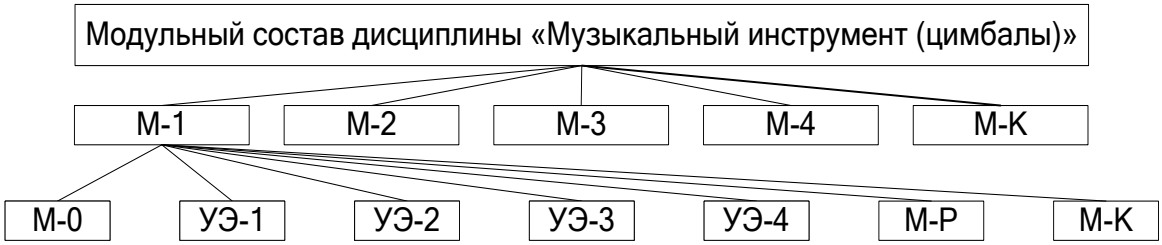
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ (ЦИМБАЛЫ)»

О.В. Андриенко

Начало XXI века характеризуется существенными изменениями во всех областях жизни общества, в том числе и в сфере образования. Новые экономические условия обусловили переоценку ценных социальных качеств личности: на первый план выдвинулись инициатива, самостоятельность, способность к творческой деятельности. Соответственно, в учреждениях образования, и в частности, в вузах, ведется активный поиск путей совершенствования образования, обозначаются новые принципы определения целей, содержания и методов обучения и воспитания. Приоритетным становится развитие у учащихся способности к постоянному самообразованию, стремлению пополнять и творчески использовать знания в будущей профессиональной деятельности. В рамках данной проблемы в белорусской высшей школе активно изучается вопрос организации управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС). Она может успешно строиться по модульно-рейтинговой системе, обязательное условие внедрения которой –

обеспечение студентов необходимой учебно-методической литературой. И в этом незаменимую роль играют учебно-методические комплексы (УМК), их главной задачей является организация и методическое обеспечение УСРС в рамках учебного плана [5]. На кафедре музыки и хореографии БГПУ нами разрабатывается УМК по дисциплине «Музыкальный инструмент (цимбалы)».

При работе по модульно-рейтинговой системе учебная дисциплина, а также УМК по нему разделяется на крупные блоки (модули), каждый из которых содержит завершенные разделы изучаемого курса. Изучение курса идет поэтапно, в соответствии со структурой УМК по модулям [6, с. 24]. Учебный модуль – это определенная подсистема (технология), обладающая относительной самостоятельностью (автономностью) и целостностью в рамках учебного курса [4, с. 45]. Т. е. в педагогике модуль рассматривается как логический блок, который часто совпадает с темой самой дисциплины. Однако в отличие от темы – в модуле все измеряется, все оценивается: посещение занятий, выполнение заданий, качество работы. Модуль имеет: 1) свое содержание в виде логически завершенного блока в рамках учебного курса; 2) технологическое и методическое оснащение, обеспечивающее дидактический процесс в соответствии с целями обучения; 3) организационные формы обучения, необходимые для дидактического процесса. «Модульная система обязывает студентов к регулярной учебной работе (в том числе и прежде всего самостоятельной). <…> Рейтинговая система дает возможность объективно и развернуто оценить знания студента по изучаемой дисциплине в виде его рейтинга» [5, с. 27].



Основные модули охватывают весь курс дисциплины «Музыкальный инструмент (цимбалы)». Они идут под номерами М-1… М-4. Под 1 модулем подразумевается 1 учебный год. Курс имеет контроль в виде экзамена (М-К). Каждый модуль разбивается на учебные элементы (УЭ), которые охватывают теоретическое и практическое содержание учебного материала; имеет введение в модуль (М-0), резюме (М-Р) и контроль по модулю (М-К). Каждый учебный элемент имеет цели и задачи. Цель 1 модуля – освоение базовых теоретических и практических навыков цимбального исполнительства. Задачи: знакомство с инструментом; постановка исполнительского аппарата, работа над упражнениями; освоение нотной грамоты, элементарных понятий теории музыки; исполнение несложных пьес.

Ориентируясь на подбор компонентов УМК по циклу социально-гуманитарных дисциплин Сергеенковой В. В. [5, с. 23–24], можно выделить следующий состав компонентов УМК по дисциплине «Музыкальный инструмент (цимбалы)»: 1) учебная программа курса; 2) план практических занятий; 3) список базовых понятий и специальных терминов, используемых в курсе; 4) опорный нотный репертуар; 5) список основной и дополнительной учебной и научной литературы; 6)тестовые задания для самоконтроля усвоения изученного материала.

Учебная программа рассчитана на студентов, не имеющих начального музыкального образования. Курс предусматривает 4-летнее обучение, в результате которого студенты должны получить такой объем знаний и музыкально-исполнительских навыков, который в будущем поможет им самостоятельно работать в качестве руководителей или участников фольклорных коллективов. Программа рассчитана на обучение игре на академических цимбалах. В задачи предмета входит не только освоение студентами навыков игры на инструменте, но и воспитание у них художественного вкуса, знакомство с лучшими примерами белорусской и зарубежной музыки, поэтому в репертуар включены музыкальные произведения различных эпох, жанров и стилей. Исходя из специализации студентов, особое внимание уделяется обработкам народных песен и танцев. В программе предлагается разный по сложности перечень музыкальных произведений, это гарантирует дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их музыкальных данных. Основной формой работы в инструментальном классе являются индивидуальные занятия.

На уроке преподаватель вынужден много времени уделять музыкально-теоретическому материалу, так как в программе обучения студентов-хореографов не предусмотрено изучение курсов теории музыки и сольфеджио. На преподавателя ложится двойная нагрузка. И вот здесь в помощь педагогу может прийти список базовых музыкальных понятий и специальных терминов, куда входят также основные понятия, используемые в инструментальном классе цимбал. (В разделе «МК» – см. схему – уровень усвоения элементарных знаний в области теории музыки с успехом может быть проконтролирован с помощью тестов). Представить данный список, как и список опорного нотного репертуара (пьесы и оригинальные произведения для цимбал, обработки народных песен, этюды), а также список основной и дополнительной учебной и научной литературы в данной статье не представляется возможным, поэтому отметим лишь, что список базовых понятий составлен на основе терминов «Краткого музыкального словаря для учащихся» [2], а со списками репертуара и учебной литературы можно ознакомиться в базовой программе «Основной инструмент (цимбалы)» [3, с. 53–67].

По форме все известные в практике тестовые задания можно разделить на четыре основные группы (по Аванесову В.С.): 1) закрытой формы; 2) открытой формы; 3) на установление соответствия; 4) на установление правильной последовательности. Представим примерные тестовые задания для самоконтроля усвоения изученного теоретического материала 1 модуля:

Задания закрытой формы с выбором 1 правильного ответа:

1. Синкопа – это: А) сочетание двух и более звуков в одновременном звучании; Б) отрывистое исполнение звуков; В) смещение акцента с сильной доли такта на слабую. 2. Штрих СТАККАТО в нотной записи обозначается: А) черточкой над нотой; Б) точкой

справа от ноты; В) точкой над нотой. 3. Фермата – это: А) знак, дающий возможность исполнителю увеличить на неопределенное время длительность отдельного звука; Б) перерыв звучания музыки на время, точно обозначенное в нотах; В) постепенное усиление тянущегося звука и такое же постепенное его ослабление. 4. Вольта – это: А) знак, указывающий на повторение части музыкального произведения с новым окончанием; Б) перемещение мелодического оборота вверх или вниз на определенный интервал; В) заключительная часть музыкального произведения.

Задания открытой формы:

1. Переведите темпы на итальянский язык: А) широко; Б) умеренно; В) живо

2. Нижняя цифра музыкального размера указывает на.

3. Поставьте крещендо или диминуэндо между динамическими оттенками:

А) fmf; Б) ppp; В) fff.

4. Аппликатура – это. 5. Пауза – это. 6. Транспонирование – это. 7. Динамика – это. 8. Реприза – это. 9. Секвенция – это.

Задания *на установление соответствия:*

Установите соответствия:

1.

Итальянские обозначения темпов	Перевод на русский язык
А) allegro	1) медленно, спокойно
Б) andante	2) спокойно, не спеша, шагом
В) largo	3) очень быстро
	4) скоро

Ответы: А) Б) В).

2.

Музыкальное обозначение	Расшифровка
А) pizzicato	1) связное извлечение звуков
Б) legato	2) усиление звука
В) crescendo	3) отрывистое извлечение звуков
	4) ослабление звука
	5) извлечение звуков щипком

Ответы: А) Б) В).

Задания на установление правильной последовательности:

1) Установите последовательность в порядке уменьшения силы звука:

pp, mf, f, mp, p. 2) Установите последовательность в порядке возрастания темпа: adagio, allegretto, largo, moderato, vivo.

Достижение целостности в разработке УМК дисциплины «Музыкальный инструмент (цимбалы)» связано с применением принципов модульно-рейтингового обучения. Спроектированный учебный модуль дисциплины «Музыкальный инструмент (цимбалы)» позволяет: организовать учебный материл в крупные блоки вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению; систематизировать знания студентов и контролировать их качество; создавать условия для самостоятельной работы; вести обучение каждого студента в удобном для него темпе, предоставляя возможность получить свои личные итоговые результаты и реализовать себя в творческой деятельности.

Список использованной литературы

1. Бабко, Г. И. Учебно-методический комплекс: теория и практика проектирования (методические рекомендации для преподавателей вузов) / Г.И. Бабко.– Минск, 2004..
2. Булучевский, Ю. С. Краткий музыкальный словарь для учащихся / Ю.С. Булучевский, В.С. Фомин.– Л.: Музыка, 1990..
3. Зборнік базавых вучэбных праграм для вышэйшых навучалльных устаноў па спецыяльнасцях 1-02 02 04 – «Сусветная і айчынная культура. Фальклор», 1-02 02 03 – «Сусветная і айчынная культура. Рытміка. Харэаграфія». Ч. 2.– Минск: БДПУ, 2005.– С. 53–67.
4. Лобанов, А. П., Дроздова Н. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2005.
5. Сергеенкова, В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова.– Минск: РИВШ, 2004.
6. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.] – Минск, 2001.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ

Е.Н. Артемёнок

Проблема совершенствования организационных форм подготовки педагогических кадров является актуальной, так она обуславливает эффективность реализации других составляющих процесса повышения качества педагогического образования. Системная педагогическая диагностика рассматривается нами как составная часть управления учебно-познавательной деятельностью будущих педагогов, а также как фактор, повышающий эффективность организации процесса обучения. Организация процесса обучения на основе системной диагностики – это управленческая деятельность педагога, базирующаяся на результатах педагогической диагностики, осуществляемая на системном уровне, реализующаяся в виде стратегий, которые обеспечивают адекватное взаимодействие управляемой (студент) и управляющей (педагог) подсистем в целях перевода процесса обучения на более эффективный уровень [1].

Нами разработана технология дифференциальной организации процесса обучения на основе системной диагностики, сущность которой состоит в выявлении индивидуально-типологических различий студентов (в нашей практике это системная диагностика интегративного диагностического параметра «учебные возможности» [2]) и выработку на этой основе стратегий организации их подготовки. В названии технологии использован термин «дифференциальный» (от лат. differentia – разность, различие), который означает: различный, неодинаковый при разных условиях. Дифференциация трактуется как «сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни» [3, с. 170]. Это подчеркивает специфику технологии: она содержит инвариант в виде эвристического алгоритмического предписания, однако ядром ее выступают педагогические стратегии организации обучения студентов пяти типологических групп, направленные на развитие различных, неодинаковых субъектов с учетом разных условий.

Рассмотрим кратко состав технологии дифференциальной организации процесса обучения на основе системной диагностики. Она содержит: цель; задачи; эвристическое алгоритмическое предписание; принципы организации процесса обучения на основе системной педагогической диагностики; педагогические стратегии организации процесса обучения; проектируемый результат; диагностико-обучающий комплекс средств с компьютерным сопровождением.

Цель технологии – повышение эффективности организации процесса обучения студентов. Задачи − выявление у студентов на основе системной диагностики индивидуально-типологических различий и их развитие; выработка на основе системной диагностики эффективных стратегий организации их подготовки; развитие объективных и субъективных компонентов педагогической компетентности, обеспечивающей овладение типовыми профессиональными задачами при организации процесса обучения на основе диагностики, а также адекватных личностных качеств, способствующих реализации необходимых профессиональных позиций.

При реализации технологии следует руководствоваться принципами организации процесса обучения на основе системной пед. диагностики – развития актуальных и потенциальных возможностей личности; уровневой дифференциации; взаимодействия адаптивности и генеративности содержания; рефлексивного саморазвития; структурного изоморфизма диагностической деятельности.

Разработанная технология реализуется в соответствии с эвристическим алгоритмическим предписанием: системная диагностика учебных возможностей; дифференциация студентов; выбор для типолоической группы адекватной стратегии организации процесса обучения; реализация педагогической стратегии в соответствии с доминирующей моделью-предписанием, которая определяет тактику управления учебно-познавательной деятельностью студентов; рефлексия эффективности организации процесса обучения; определение диагностического запроса.

Вначале, в соответствии с принципом развития актуальных и потенциальных возможностей личности, проводится компьютерная системная диагностика студентов. Далее, учитывая принцип уровневой дифференциации, каждый из них причисляется к одной из пяти типологических групп: слабые, средне-слабые, средние, средне-сильные, сильные. Для групп выделены (на основе характера управления учебно-познавательной деятельностью) адекватные стратегии организации процесса обучения: стимулирования, поддержки, руководства, сотрудничества, сотворчества. С опорой на обобщенные характеристики педагогических стратегий были разработаны методические карты (таблица). В них представлены стратегии и конкретизирующие их модели-предписания; указаны оптимальные для каждой типологической группы методы, формы и средства обучения; необходимые педагогические условия.

Таблица – Методическая карта дидактических процедур технологии дифференциальной организации процесса обучения студентов (фрагмент)

Типологическая группа	Рекомендуемая стратегия	Ведущие модели-предписания	Оптимальные методы, формы и средства обучения	Педагогические условия
Средне-слабые	Стратегия поддержки	Рецептивная и инструментальная	Изучение литературы, самодиагностика, рефлексия, упражнения, система разноуровневых заданий, рефераты, описание педагогического опыта	Дифферен-циация студентов, проверка правильности решения познавательных задач
Средние	Стратегия руковод-	Рецептивная, инструментальная, как	Вышеперечисленные, а также: работа на компьютерном тренажере,	Стимулирование познавательной самостоятельности и целе-

	ства	основа для культурологической	дискуссия, работа с компьютерным комплексом «Диагност», проектирование, моделирование	устремленности
Средне-сильные	Стратегия сотрудничества	Исследовательская и диалоговая	Вышеперечисленные, а также: описание педагогического опыта, творческие проекты, работа в проблемных микрогруппах, организация процесса обучения на основе педагогической диагностики	Упорядочение новых знаний, полученных в процессе решения познавательных задач; генерализация пед. умений и навыков

Проектируемый результат технологии дифференциальной организации процесса обучения определяется спецификой дидактической задачи в каждом конкретном случае, а также ожидаемым приращением в компонентах интегративного диагностического параметра «учебные возможности». Полученный результат измеряется при помощи диагностического инструментария, путем сравнения имеющегося уровня с проектируемым.

Авторский комплекс диагностико-обучающих средств с компьютерным сопровождением (рисунок) обуславливает эффективную реализацию технологии дифференциальной организации процесса обучения.

Диагностические средства	Учебно-методические средства
▪ *анкеты и опросники, карты, тесты для диагностики и самодиагностики* ▪ *контрольные итоговые вопросы* ▪ *методика системной диагностики учебных возможностей учащихся*	▪ *учебно-методическое пособие «Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание»* ▪ *программа и методическое обеспечение спецкурса* ▪ *хрестоматии, методические пособия* ▪ *сценарии деловых игр «Праксеолог», «Экспертный совет»* ▪ *электронные презентации к спецкурсу*
▪ *электронное учебно-методическое пособие «Педагогическая диагностика»* ▪ *компьютерная программа «Диагностика учебных возможностей»* ▪ *компьютерная программа «Диагност»*	

Рисунок – Комплекс диагностико-обучающих средств с компьютерным сопровождением (фрагмент)

С опорой на принцип взаимодействия адаптивности и генеративности содержания, на всех этапах технологии, студенты, с учетом типологической группы, выполняют систему разноуровневых заданий (учебные, исследовательские, творческие).

Каждый этап технологии дифференциальной организации процесса обучения завершается рефлексией в виде диагностики эффективности процесса обучения, а также самодиагностики студентов. В соответствии с принципом рефлексивного саморазвития рефлексия в технологии представлена как инструментальное средство организации учебно-познавательной деятельности и объект формирования рефлексивных умений.

Актуальность представленной технологии определена тем, что процесс подготовки (обучения) студентов, согласно принципу структурного изоморфизма диагностической деятельности, тождествен структуре организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики, что позволяет рассматривать его как прототип будущей профессиональной деятельности студента.

Элементы рассмотренной технологии нами апробированы во время педагогического эксперимента по формированию диагностической компетентности будущих педагогов [1], где она показала свою эффективность, подтвержденную тем, что в экспериментальной группе 70,2 % студентов достигли системно-моделирующего (достаточного) уровня диагностической компетентности, из них 29,3 % – инновационно-творческого (высшего), а в контрольной этот показатель составил только 18,0 % [1; 4].

Данная технология обладает свойством воспроизводимости, а значит может быть использована при формировании других профессионально-значимых качеств личности будущего педагога.

Список использованных источников

1. Артеменок, Е.Н. Формирование диагностической компетентности студентов в процессе общепедагогической подготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Артеменок; Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – Минск, 2007.

2. Цыркун, И.И., Артеменок, Е.Н. Моделирование учебно-познавательной деятельности студентов на основе компьютерной диагностики учебных возможностей / И.И. Цыркун, Е.Н. Артемёнок // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы междунар. форума, Минск, 5–6 апр. 2005 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: А.М. Радьков [и др.]. – Минск, 2005. – С. 472–476.

3. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983.

4. Арцямёнак, К.М. Дыягнастычная кампетэнтнасць студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў як сістэма / К.М. Арцямёнак // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка, Псіхалогія, Філалогія. – 2005. – №3. – С. 19–23.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ

О.А. Баркович

Бурное развитие современных информационных технологий, в частности, систем компьютерной математики, актуализирует необходимость разработки компьютерного обеспечения учебных дисциплин, преподаваемых в педагогическом университете. Особое значение в наши дни приобретает контролируемая самостоятельная работа студентов (КСРС), на которую отводится до 20 % от общего количества часов по изучаемой дисциплине.

Целью КСРС является развитие внутренних психологических механизмов интеллектуальной активности студентов, их познавательных способностей путем включения в активную учебную и научно-исследовательскую деятельность.

Одно из перспективных направлений модернизации учебного процесса – использование системы компьютерной математики Maple в преподавании математических дисциплин.

Maple – это одна из наиболее мощных систем компьютерной математики. Она охватывает многие разделы математики и может применяться как в системе образования, так и в серьезных научных исследованиях. Использование системы Maple освобождает время для более глубокого изучения курса алгебры, для научных исследований.

Затраты учебного времени на приобретение навыков работы в системе Maple весьма незначительны [3; 4]. А появляющийся при этом элемент исследовательской деятельности существенно повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине. Система Maple дает студентам возможность самостоятельно осмыслить и отследить основные теоретические положения курса, помогает избежать трудоемких вычислений, дает возможность получить не только мгновенный ответ в стандартной задаче, но и в некоторых случаях графическое представление полученного результата.

Все это не только увеличивает творческую активность студентов на занятиях по математике, но и расширяет их возможности при проведении научно-исследовательской работы, помогая избежать рутинных вычислений, а также провести численный эксперимент прежде чем выдвинуть некоторую гипотезу. При применении системы Maple студенты получают возможность провести значительную часть вычислений, которые ранее традиционно делались на бумаге, на компьютере, освободив таким образом время для анализа полученных результатов и их обобщения, для выдвижения гипотез и их доказательства.

Отметим основные типы вычислительных задач курса алгебры**,** для решения которых можно и целесообразно использовать систему компьютерной математики Maple: арифметические вычисления, операции с комплексными числами, полиномами и матрицами, нахождение определителей матриц, нахождение собственных значений и собственных векторов матрицы, решение уравнений и систем линейных уравнений, символьные преобразования и упрощение алгебраических выражений [1; 2].

Система Maple помогает избежать рутинных вычислений, дает возможность получить мгновенный ответ при решении типовых задач алгебры, а также освобождает время для ее более глубокого изучения.

Учебно-методическое пособие [1] автора – это не только введение в курс алгебры, но и, параллельно, введение в систему компьютерной алгебры Maple. В этом пособии приводится решение типовых задач алгебры с применением Maple. Во второй части пособия автора [2] рассматривается решение типовых задач линейной алгебры с применением Maple. В конце пособия приводится список основных встроенных функций пакета линейной алгебры linalg системы Maple. Вот лишь некоторые из этих функций:

det – определитель матрицы;

inverse – обратная матрица;

linsolve – решение системы линейных уравнений.

В качестве индивидуальных домашних заданий для КСРС по алгебре можно предлагать задачи из традиционных сборников, а правильность полученных ответов – проверять с помощью системы компьютерной математики Maple.

Современные студенты в процессе обучения в университете должны не только научиться пассивно воспринимать преподносимые знания, но и уметь ставить математические эксперименты, развивать свои творческие способности, формулировать новые задачи проблемного типа и учиться их решать самостоятельно [6].

В этом направлении открываются широкие перспективы для использования системы компьютерной математики Maple. Эта система обладает рядом уникальных качеств. Это, прежде всего, возможность выполнять вычисления любой степени сложности. Широкие возможности этой системы дают возможность проводить анализ полученных данных.

В результате применения системы Maple у студентов появляется возможность принять участие в численном эксперименте, у них появляется глубокий интерес к изучаемому предмету, студенты творчески подходят к выполнению курсовых и дипломных работ, стараются принимать участие в научно-методических студенческих конференциях.

Автором разработан ряд тем для самостоятельных исследований студентов, при изучении которых целесообразно использовать систему компьютерной математики Maple [1; 2].

Применение информационных технологий должно носить системный, а не эпизодический характер. В процессе обучения математике необходимо демонстрировать возможности применения системы компьютерной математики Maple во всех основных разделах математики.

Рассмотрим, например, каким образом использование системы Maple может повлиять на преподавание математического анализа студентам-математикам.

1. Методы обучения, ориентированные на использование компьютера для подготовки иллюстраций к основным разделам математического анализа. Имеются в виду различные демонстрационные программы, написанные самим преподавателем или студентами на встроенном языке программирования системы компьютерной математики Maple. Система компьютерной математики Maple позволяет, например, визуализировать сечение геометрического тела, объем или площадь поверхности которого вычисляется с помощью интеграла.

Иногда студент имеет пробелы по геометрии и не может представить соответствующую область интегрирования. Система же Maple легко справляется с построением соответствующих областей интегрирования. Использование этой системы на практических занятиях по математическому анализу позволяет не только сформировать более полные представления об изучаемых понятиях и объектах, но и уменьшить перегрузки, которые являются серьезной проблемой высшей школы.

2. Методы обучения, ориентированные на создание и использование электронных справочников, баз данных и тестов. Хорошо структурированная информация лучше запоминается, дольше хранится и быстрее извлекается из памяти. Подключая к процессу переработки и хранения данных современные информационные технологии, преподаватель вместе со студентами расширяет границы усвоения учебного материала.

Для студентов, например, целесообразно будет разработать систему рекомендаций и опорных таблиц, содержащих необходимые сведения о правилах нахождения пределов последовательностей и функций, о правилах дифференцирования и способах вычисления интегралов.

К созданию электронных баз данных, состоящих из задач школьного курса математического анализа, можно привлекать не только студентов второго курса, но и студентов старших курсов, так как данный метод является хорошей подготовкой к применению современных информационных технологий в обучении школьников информатике.

Студентам можно предложить разработку электронных справочников, например, по темам: «Методы вычисления неопределенного интеграла», «Свойства определенного интеграла», «Приложения определенного интеграла», а также разработку презентаций и тестов. Причем все эти задания могут быть выполнены как на материале вузовского курса, так и на материале школьного курса.

3. Метод индивидуальных домашних заданий. В ходе изучения курса математического анализа каждый студент получает индивидуальное домашнее задание: около 20 задач по каждому из основных разделов математического анализа [5], при этом добавляется требование производить проверку полученных результатов с помощью системы компьютерной математики Maple. Если компьютер выдает сообщение об ошибке, студент самостоятельно еще раз проверяет свое решение с целью обнаружения собственной ошибки, что является одним из важных умений будущего учителя информатики.

В настоящее время нельзя считать проблему компьютерного обеспечения КСРС окончательно решенной. Целый круг вопросов является пока недостаточно изученным и требует специального исследования.

Список использованных источников

1. Баркович, О. А. Алгебра: задания для практических занятий и самостоятельной работы: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. Ч. 1. Введение в алгебру / О.А. Баркович. – Минск : БГПУ, 2005.

2. Баркович, О. А. Алгебра: задания для практических занятий и самостоятельной работы [Учебно-методическое пособие]: в 2 ч. Ч. 2. Линейная алгебра / О. А. Баркович. – Минск: БГПУ, 2006.

3. Говорухин, В. Н., Цибулин, В. Г. Введение в Maple. Математический пакет для всех. М.: Мир, 1997.

4. Дьяконов, В. П. Maple 9 в математике, физике и образовании. М.: СОЛОН-Пресс, 2004.

5. Сборник индивидуальных заданий по высшей математике: учеб. пособие: в 3 ч. / А.П. Рябушко, В.В. Бархатов, В.В. Державец, И.Е. Юруть; под общ. ред. А.П. Рябушко. Минск: Выш. шк., 1990, 1991.

6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности работы: учеб. пособие / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Буйницкая, Н.А. Роговая

Компьютерные технологии проникают во все сферы человеческой деятельности: в науку, производство, быт и, конечно же, в образование. Уже в 80-х годах прошлого века встал вопрос о необходимости владения компьютерной техникой: "В настоящее время владение навыками работы с ЭВМ рассматривается как вторая грамота" [1]. В XXI веке актуальность этого вопроса даже не обсуждается. Компьютеризация образования – это не только обеспечение компьютерной грамотности и изучение основ информатики. Это, в первую очередь, средство для повышения производительности труда преподавателей и учащихся, способ улучшения эффективности обучения и самообучения.

Информационные компьютерные технологии (ИКТ) позволяют: находить и накапливать большие объемы научных, учебно-методических материалов; обеспечивать высокую наглядность учебной информации; индивидуализировать учебный процесс; вывести на более высокий уровень научно-педагогические исследования; автоматизировать управленческую и административно-хозяйственную деятельность.

Специалисту образования сегодня мало обладать только профессиональными знаниями, ему необходимо свободно разбираться в тонкостях работы на компьютере, так как при помощи ИКТ увеличивается качество и быстрота поиска, обработки информации.

Проблеме подготовки учителя, способного ориентироваться в потоке информации, умеющего грамотно ее использовать и обрабатывать с помощью вычислительной техники и программных средств, уделяется большое внимание и в литературе.

Академик, вице-президент РАН, В. Е. Фортов утверждает, что в настоящее время в мире происходит глобальная информационная революция. Без радикального изменения отношения общества и власти к проблеме информатизации, без глубокого понимания происходящих процессов нас ожидают весьма печальные перспективы: мы выпадаем из глобального процесса развития новой цивилизации, который уже идет полным ходом [2].

Академик Международной академии информатизации С. В. Дейнеко в своей статье указывает на те задачи, решение которых необходимо для формирования молодого специалиста в современных условиях: приобретение студентами базового набора знаний по КТ; практических навыков использования КТ; обучение студентов самостоятельной работе и хорошей ориентации в специальной области знаний с применением КТ; развитие творческих способностей и научного потенциала у студентов как будущих специалистов [3].

Республика Беларусь в применении современных информационных компьютерных технологий в образовательной среде не отстает от наиболее развитых стран мира [4; 5].

Современный белорусский учитель занимается преподавательской, методической, воспитательной, научной деятельностью. В зависимости от того или иного вида деятельности он должен применять разные варианты использования ИКТ, дающие возможность получать и передавать, обрабатывать и систематизировать информацию, общаться с коллегами, учениками и их родителями.

На 15 декабря 2006 года 97-98% учреждений образования имели компьютерную технику, которая используется при преподавании курса информатики и других предметов. На 100% обеспечены компьютерами Минск и Гродненская область, хуже всего – на 92% – Брестская область. Если учитывать только современную компьютерную технику, то ею обеспечены 93% учреждений образования Беларуси. Доступ в интернет имеют 56% школ. Наилучший в этом отношении показатель – 98-100% школ – в столице, из которых 40% подключены к интернету по выделенной линии. Совет министров Беларуси утвердил государственную программу "Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы". Кардинальное ее отличие от предыдущих программ в том, что ранее акцент делался на создании технической инфраструктуры, а теперь главным является наполнение этой инфраструктуры конкретным содержанием. Программа предполагает создание информационно-образовательных ресурсов, доступных учреждениям образования; интеграцию учреждений и органов управления образования в единую информационно-образовательную систему при помощи интернета; подготовку и переподготовку специалистов в этой сфере, а также создание соответствующего правового, научного и методического обеспечения [6].

С увеличением количества компьютеров в школах возрастает их роль как эффективного средства повышения результативности обучения. Применение компьютера позволяет повысить интеллектуальный уровень учащихся, облегчает решение практических задач. Он может быть использован как информационная система, помогающая решать экономические, экологические и многие другие вопросы; может быть источником информации; служить для увеличения наглядности обучения, а также для постоянного контроля за усвоением знаний и умений. Применение компьютеров как средства обучения повышает мотивацию обучения за счет интереса учащихся к деятельности, связанной с компьютером.

Чтобы идти в ногу со временем, учитель должен владеть основами ИКТ: уметь работать в операционной системе Windows, в наиболее распространенных компьютерных программах, таких как Word, Excel, PowerPoint и в других специализированных программах, связанных с предметной деятельностью, пользоваться Интернетом.

Поэтому сегодня более чем актуально использование информационных компьютерных технологий при подготовке будущих учителей. Здесь можно выделить два направления использования компьютерных технологий: как объект обучения или как средство для организации учебного процесса.

Решение проблем, связанных с первым направлением, в настоящее время является предметом курса «Основы информатики», который читается на кафедре информационных технологий в образовании БГПУ и рассчитан на 34 часа, из которых 4 часа лекционных и 30 – лабораторных.

Учебная дисциплина «Основы информатики» является базовым образовательным компонентом подготовки студентов педагогических специальностей к более углубленному изучению ИТ в рамках курса «Основы информационных технологий», запланиро-

ванного образовательным стандартом. Знания и умения, полученные студентами по этой дисциплине, являются также базовыми элементами изучения многих других учебных дисциплин и дальнейшего профессионального развития [6].

В рамках этого курса студенты знакомятся с базовыми понятиями информационных систем, аппаратным и программным обеспечением компьютерных систем, с технологией обработки текстовой, числовой, графической информации, изучают программное средство разработки мультимединых проектов.

Как средство для организации учебного процесса ИКТ рассматриваются при изучении курса «Основы информационных технологий», рассчитанного на два семестра, в течение которых студенты учатся создавать наглядные пособия с использованием различных компьютерных программ. Учатся использовать графику, звук, видео.

Курсы «Основы информатики» и «Основы информационных технологий» организованы таким образом, чтобы в их рамках рассматривались вопросы базового минимума в области информатики, а также современные компьютерные технологии.

Изучив указанные курсы, студенты в своей дальнейшей педагогической деятельности смогут: подготовить раздаточный материал (контрольные, самостоятельные работы, дидактические карточки); сопроводить объяснение нового материала мультимедийными средствами (презентации, аудиозаписи, учебные видеоролики); создать электронные учебные пособия; обработать полученные путем экспериментов данные (построение таблиц, графиков, создание отчётов); контролировать степень усвоения знаний с проведением тестовых заданий на компьютере; использовать при подготовке к урокам интернет-ресурсы.

Список использованных источников

1. Талызина, Н.Ф. Внедрению компьютеров в учебный процесс – научную основу / Н.Ф. Талызина // Советская педагогика. 1985. – №12. – С. 34-38.
2. Фортов, В.Е.Научные и образовательные аспекты информационного неравенства / В.Е. Фортов // Информатика и образование. – 2001. – №3. – С. 4-5.
3. Дейнеко, С.В. Методика обучения информатике учащихся вузов / С.В. Дейнеко // Информатика и образование, 2000. – № 4. – С. 3.
4. Воротницкий Ю.И. О некоторых вопросах стратегии информатизации образования Республики Беларусь / Ю.И. Воротницкий [и др.]. // Информатизация образования. – 2003. – № 1. – С. 23-29.
5. Дылян, Г.Д. К вопросу о стратегии развития процессов информатизации общего среднего образования на современном этапе / Г.Д. Дылян // Информатизация образования. – 2003. – № 2. – С. 17-21.
6. Режим доступа: http://www.bntu.info/news/it/v-belarusi-na-28-29-uchaschixsya-prixoditsya-odin-kompyuter.html
7. Зеленкевич, В.М. Учебная программа Курса Совета вуза «Основы информатики» для педагогических специальностей / В.М. Зеленкевич [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008.

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ СЕТЕВОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ОСНОВЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ»

С.В. Вабищевич

Современное общество под влиянием всеобщего процесса информатизации преобразуется в новую общественную структуру – информационное общество, способное пользоваться современными знаниями во всех общественно значимых областях человеческой деятельности, в том числе и профессиональной. Главная задача процесса информатизации современного общества состоит в освоения теории и практики использования новейших информационных технологий, способствующих развитию творческого мышления, формированию умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать и анализировать результаты принятых решений на основе моделирования информационных процессов, явлений, взаимосвязей между ними. Информационные технологии стремительно развиваются, а это оказывает существенное влияние на весь процесс обучения, основанный на этих технологиях, что требует пересмотра создания электронных пособий, и методик обучения, моделей деятельности и взаимодействия преподавателей и обучаемых.

В целях активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей информатики широко используются самые различные компьютерные учебно-методические комплексы (УМК) в особенности сетевые. Проблема использования сетевого учебно-методического комплекса при изучении языков программирования не сводится только к технической стороне обучения, хотя его применение предполагает достаточно высокий уровень оснащения учебных помещений и рабочих мест компьютерной техникой и сопутствующими аксессуарами. Содержательная сторона предусматривает органическое единство предъявляемого с помощью сетевого учебно-методического комплекса содержания информационно-дидактических материалов с содержанием и логикой самого занятия. При этом состав информационно-дидактических материалов, формы и методы их предъявления студентам должны способствовать созданию проблемно-деятельностной основы решения дидактических задач в целом.

Не менее важна и организационно-плановая сторона применения сетевого учебно-методического комплекса, т.е. четкое определение моментов начала и прекращения использования того или иного из средств комплекса, параллельного их ввода в процесс решения дидактической задачи.

Существенное значение имеет психологическая сторона использования сетевого учебно-методического комплекса. Воздействия на зрительный, слуховой, тактильный и иные каналы восприятия помогают формировать у обучаемых целостное отражение

изучаемого объекта, явления или процесса и на этой основе интенсифицировать процесс познания. При этом необходимо сознавать, что комплексное применение электронных средств может исполнить свою роль в формировании творческой личности только в том случае, если оно будет естественной составной частью всего учебного процесса. Фрагментарное, эпизодическое, не связанное единым замыслом их использование в информационных технологиях обучения не только не даст необходимого эффекта, но и может привести к обратному результату.

Сетевой учебно-методический комплекс «Основы программирования» обеспечивает проведение учебных занятий различного типа, а также самостоятельное изучение учебного курса. Он интегрирует в себе возможности различных педагогических программных средств (обучающих программ, справочников, учебных баз данных, тренажеров, контролирующих программ и др.) и позволяет реализовать разветвляющую структуру учебного материала. Эта последовательность может изменяться преподавателем или студентом. В свою очередь педагогические воздействия планируются преподавателем в зависимости от выбранного им режима управления учебной деятельностью. С УМК будущие учителя информатики работают на 1 и 2 курсах при изучении языка программирования Pascal, Delphi, C#, во время проведения вычислительной и педагогической практики. Комплекс внедрен в информационную среду физического факультета БГПУ.

Для обеспечения дидактических функций сетевого учебно-методического комплекса как к электронному учебному пособию предъявлены следующие требования: основной материал комплекса определяет необходимый объем знаний, которым должен овладеть учащийся; комплекс имеет блочную структуру. Внутри каждой главы учебный материал дается в строгой логической последовательности. Вводимые понятия и алгоритмы предполагают наличие у учащихся знаний предыдущего материала; главными структурными единицами учебного материала являются взаимосвязанные базовые фрагменты, предназначенные для организации учебных занятий; базовые фрагменты состоят из системы элементарных фрагментов, каждый из которых отражает одну мысль, гипотезу, или алгоритм. Для представления разнородной или гипертекстовой информации используется многооконный интерфейс; текст комплекса сопровождаются многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации; в УМК содержится дополнительный материал, а также материал для углубленного изучения тем; наиболее важные элементы комплекса имеют подсказки или пояснения; текстовые страницы УМК можно копировать, выводить на принтер.

Сетевой учебно-методический комплекс «Основы программирования» открыт для его развития. Он позволяет использовать как традиционные, так и новые приемы, методы и формы обучения. В состав комплекса входят: резюме учебной программы; академический календарь; электронные варианты лекционных материалов, с которыми студенты в дальнейшем работают на лекциях и при подготовке к лабораторным работам; материалы к выполнению лабораторных работ; лабораторные работы, причем в соответствии с заданным паролем каждый студент получает индивидуальный вариант. На каждую лабораторную работу с помощью специальной компьютерной программы из заданного банка задач по каждому учебному курсу создано по 75 различных вариантов, которые ежегодно обновляются; конструктор алгоритмов (при работе с этой программой студент с помощью курсора или мыши правильно составляет алгоритм из случайно перемешанных и представленных на экран строк правильного алгоритма); корректор позволяет развить у студентов навыки выявления и исправления в готовой компьютерной программе синтаксических ошибок. На экране компьютера случайным образом в тексте алгоритма пробелами заменяются символы или специальные знаки, а пользователю представляется возможность правильно заменить эти пробелы необходимыми символами, проверка задания осуществляется автоматически; электронные тетради самостоятельных работ, которые создаются с помощью специальной программы случайным образом для каждого студента. В электронной тетради представлен набор заданий с пропусками репродуктивного и реконструктивно-вариативного характера, она используется для отработки элементарных действий при изучении языка программирования. Заполнения в тестовом редакторе тетрадь с помощью электронной почты пересылается для проверки преподавателю; «решебник», предназначенный для индивидуальной работы студентов. В нем содержатся простейшие стандартные задачи и способы их решения по программированию. Удобная навигация позволяет студенту самостоятельно выбрать условие задачи, подсказу или готовое решение задачи и проанализировать собственные алгоритмы; электронный сборник задач повышенной сложности; тесты для контроля знаний; информация о результатах учебной деятельности в заданный период обучения; дополнительная информация по соответствующим учебным курсам (электронные учебники, список адресов web-сайтов и др.); коллекция работ студентов (проекты, рефераты, программы); темы курсовых работ и рекомендации по их выполнению; материалы к экзаменам; пакет анкет (для знакомства со студентами, их начальным уровнем знаний по предмету, итоговая анкета для оценки курса).

Перспективным направлением в развитии комплекса является внедрение систем мультимедиа. Интегрируя возможности компьютера и различных современных средств передачи аудиовизуальной информации, эти системы обогащают учебный процесс следующими возможностями: обеспечением разнообразных путей доступа к библиотеке движущихся и неподвижных изображений со звуковым сопровождением или без него; выбором в любой последовательности из базы данных необходимой на данном этапе аудиовизуальной информации; контаминацией (смешение, перестановка) информации, включающей текстовую, графическую, подвижные диаграммы, мультипликации со звуковым сопровождением и без него.

Использование систем мультимедиа предполагает принципиально новый уровень организации учебного процесса. Идти к достижению этого уровня следует постепенно, поэтому в УМК сохраняются традиционные средства подачи учебной информации.

С точки зрения реализации сетевой учебно-методический комплекс является программно-информационным компонентом системы образования. Экономическая эффективность УМК обеспечивается такими его свойствами, как длительный срок эксплуатации, возможность модернизации в процессе эксплуатации, разумная конфигурация необходимых технических и общесистемных средств.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО ИЗМЕРИТЕЛЬНОГО БЛОКА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ

В.А. Громыко

Постоянное увеличение объема информации и ограниченность учебного времени обусловливают необходимость интенсификации обучения, разработки и внедрения нетрадиционных технологий, базирующихся на использовании вычислительной техники с применением активных методов обучения во всем их разнообразии. Ориентация методик обучения только на логико-знаковую систему представления информации недостаточна для активизации ассоциативного восприятия данных.

Наличие дополнительной взаимосвязи между элементами информации, проходящими по различным каналам или в разных режимах, способствует лучшему усвоению материала. Развитие активного, деятельностного начала в обучении, раскрытие и использование творческих способностей каждого обучаемого может быть обеспечено созданием учебно-методических комплексов (УМК), построенных по принципу учебно-информационных гипермедиа сред, в которых обучаемый сам выбирает конкретный путь обучения в соответствии с имеющимися у него знаниями и индивидуальными психологическими особенностями.

Учебно-методический комплекс может включать в себя: мультимедийный интерактивный электронный учебник; компьютеризированный лабораторный практикум; тестирующую систему контроля знаний.

Эффективность процесса обучения можно повысить за счет определенного смещения существующего акцента образовательной технологии с логико-знаковых форм передачи информации на ассоциативные, более естественные для восприятия человеческим мозгом.

Лабораторный практикум имеет демонстрационно-исследовательский характер. Его назначение – исследование и визуализация основных положений теоретической части курса, а также моделирование (прогнозирование) возможных проблемных и непредсказуемых ситуаций. Результаты экспериментов автоматически фиксируются в протоколе, содержащем соответствующие таблицы и графики, который можно распечатать или записать в файл. Это способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, формированию мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивной, операционной и информационной компонент готовности.

Был разработан (по стандартной схеме, программному обеспечению и интерфейсу), компьютеризированный измерительно-вычислительный блок, обеспечивающий визуализацию протекающих процессов (на экране монитора) и запись данных в память в отдельный файл. Дальнейшая обработка полученной информации производится с помощью офисных приложений MS-Word, MS-Excel или др. Для анализа медленно изменяющихся процессов (например, параметров окружающей среды) программно предусмотрена запись данных до 24 часов. Это даёт возможность проанализировать состояние параметров за последние сутки.

Для отслеживания одного параметра (например, температуры), было создано устройство по схеме, подключаемое на COM-порт ЭВМ (рисунок 1).

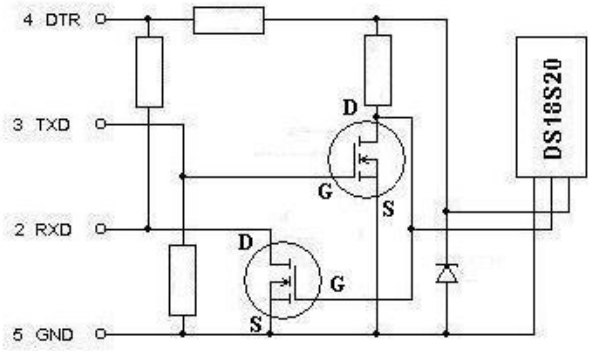


Рисунок 1 – Схема устройства для измерения температуры

Точность измерения датчика температуры DS18S20 – 0.1°C. Загрузив программу «Виртуальный термометр», можно приступить к исследованию (рисунок 2).

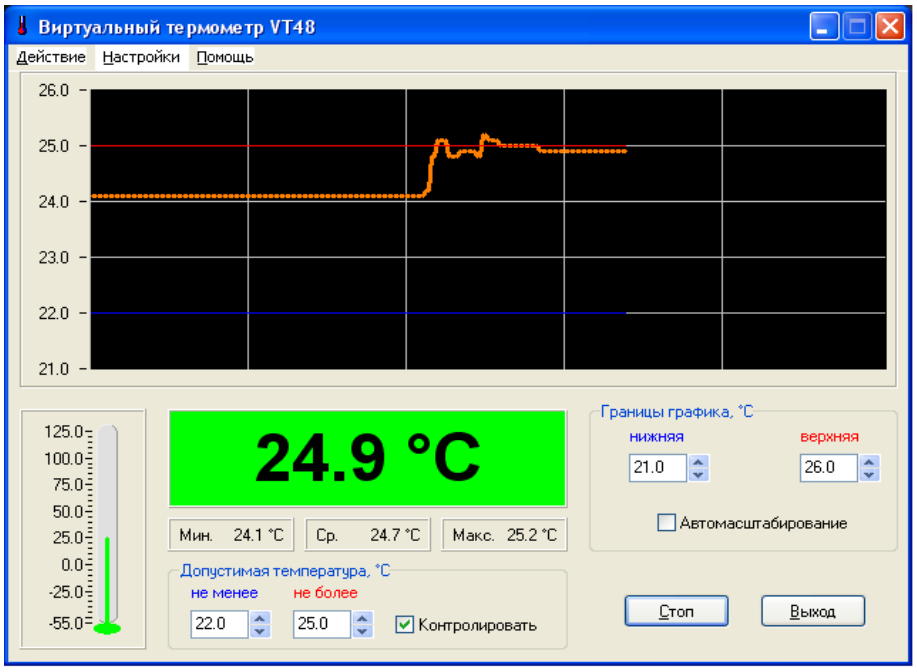


Рисунок 2 – Скриншот программы «Виртуальный термометр»

При выходе температуры за ранее установленные, верхнюю или нижнюю границы, в режиме «Контролировать», раздаётся звуковая сирена и соответствующая визуальная окраска.

Для исследования нескольких параметров было собрано устройство согласования ЭВМ с внешними датчиками (аналого-цифровой преобразователь, построенный на базе PIC-контролера) (рисунок 3).

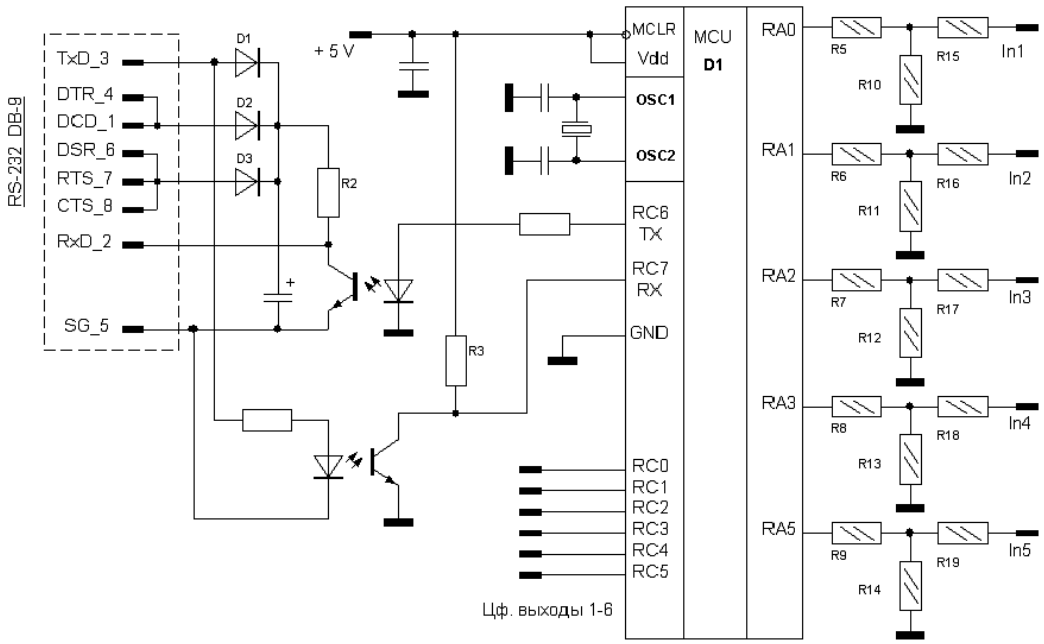


Рисунок 3 – Схема устройства согласования ЭВМ с внешними датчиками

Данное устройство позволяет отслеживать различные медленно изменяющиеся параметры окружающей среды (температура, влажность, давление, освещённость, радиационный фон и т.д.) по 5-и независимым каналам. Аналоговые сигналы с датчиков оцифровываются, поступают в ЭВМ, обрабатываются и затем отображаются на экране компьютера (рисунок 4).

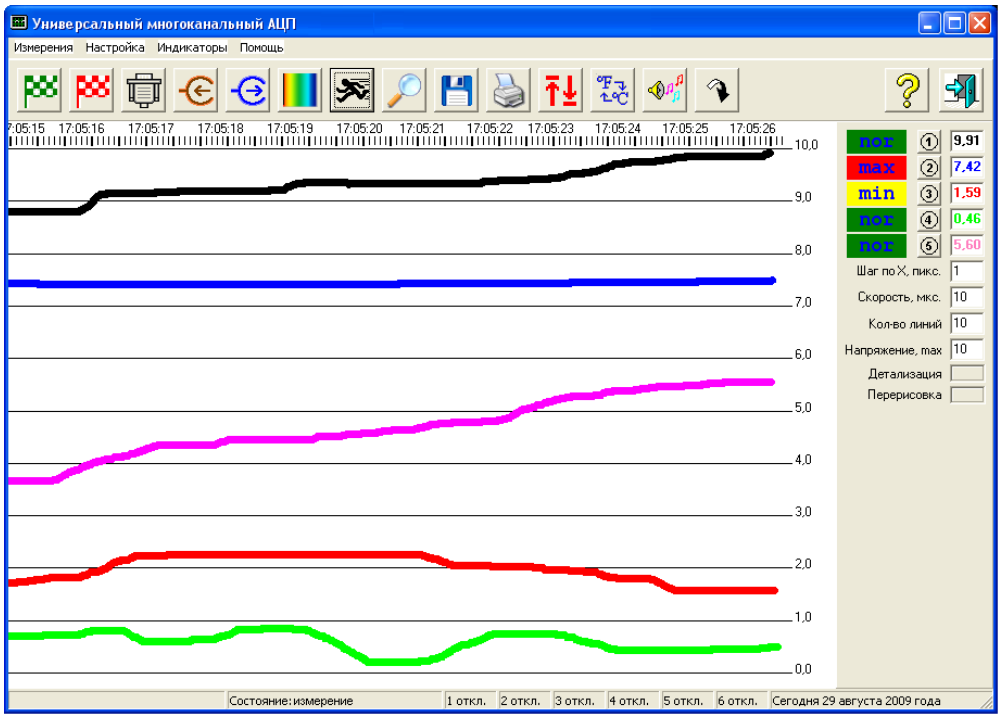


Рисунок 4 – Скриншот программы наблюдения за параметрами внешней среды

Программный интерфейс позволяет визуально анализировать любой из исследуемых параметров, поступающих от датчиков. При этом все данные (параметры окружающей среды) ежесекундно записываются в отдельный файл в виде таблицы значений. Созданный мною АЦП имеет 6 выходов, на которых могут появляться сигналы (в числовом виде) в зависимости от входных сигналов и программных настроек (выход задаётся по формуле от входа). Это даёт возможность не только анализировать исследуемые процессы, но управлять различными устройствами, с помощью которых можно удерживать под контролем исследуемые параметры. Например, поддерживать постоянно оптимальную температуру, освещённость в учебных лабораториях, промышленных корпусах и т.д. Что приводит к оптимально минимальному потреблению электроэнергии и расходованию других ресурсов.

Это способствует формированию гражданской позиции студента, бережному отношению к ресурсам и национальным богатствам страны.

Содержание и методика проведения компьютеризированного лабораторного практикума определяется: во-первых, применением в учебном процессе новых методик, педагогических технологий, а именно "Обучения в сотрудничестве"; во-вторых, введением в содержание учебного процесса эмпирических методов познания, таких, как наблюдение, измерение, эксперимент, что является частью профессиональной подготовки студентов; в-третьих, приёмами организации познавательной деятельности, самим содержанием учебного материала, в котором могут сочетаться теоретические, эмпирические и практические знания.

Изучение особенностей применения разрабатываемых учебно-методических сред показало, что комплексное воздействие учебной информации на все органы чувств при подаче её логически завершёнными блоками ведет к ее лучшему усвоению. Повышение скорости и надежности запоминания представленной информации требует адекватности структуры средств отображения информации структуре сенсорных и мыслительных действий человека, что и достигается средствами мультимедиа и применением структурированных УМК. Мультимедиа создает мультисенсорное обучающее окружение, что обеспечивает наиболее благоприятный процесс восприятия. Ориентация учебно-информационной среды на восприятие обучаемыми информации, посредством ее визуального и вербального представления, обеспечивает достаточно высокий уровень усвоения. Все это обуславливает необходимость разработки учебно-информационных гипермедиа сред.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ

В.В. Грушевский, В.Г. Новохрост

Значение геометрии как составляющей математического знания трудно переоценить. Практика показывает, что наличие геометрического мышления способствует как созданию благоприятных условий для развития математической интуиции, так и более глубокому пониманию изучаемого материала, что немаловажно для воспитания математика-профессионала.

Сегодня информационные технологии открывают широкие возможности, позволяющие наглядно представить геометрическую интерпретацию практически любого математического понятия, будь то структура объекта, его свойства, предельное поведение и т.д. Особенно информативно отслеживать динамику изменения объекта при изменении параметров, от которых он зависит.

Анимация – это набор картинок, которые быстро сменяют одна другую, тем самым создается эффект картинки в движении. Таким образом, мы имеем возможность иллюстрировать поведение математического объекта при непрерывном(!) изменении его параметров.

Следует отметить также положительный психологический эффект от обучения, при котором применяются подобные методики – достаточно вспомнить, с каким желанием подростки смотрят анимации. Более того, сам факт глубокого понимания предмета стимулирует желание продолжать обучение.

Проиллюстрируем предлагаемую идею на следующем примере. В курсе теории функций комплексной переменной при выяснении геометрического смысла модуля производной комплексной функции утверждается, что функция $w = f(z)$, аналитическая в точке z_0 ($f(z_0) \neq 0$) отображает с точностью до бесконечно малых более высокого порядка по сравнению с $\Delta z = z - z_0$ окружность $|z - z_0| = a$ радиуса a на окружность $|w - w_0| = r$ радиуса $r = k \cdot a$, где $k = |f'(z_0)|$ – коэффициент растяжения. Как показывает опыт, последнее утверждение часто вызывает непонимание либо ложную интерпретацию, утверждающую, что, например, образом окружности будет окружность, причем радиуса примерно равного $r = k \cdot a$. Для преодоления трудностей понимания в данном случае рекомендовалось бы рассмотрение анимационного примера, визуализирующего изменение образа окружности при отображении f когда $\Delta z \to 0$.

Одним из вариантов такого примера может быть следующий. Рассмотрим комплексную функцию $f(z) = z^2$. Ее вещественная и мнимая части равны соответственно

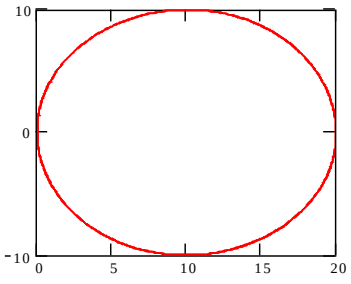
$U(x, y) = \mathrm{Re}\, f = x^2 - y^2$ и $V(x, y) = \mathrm{Im}\, f = 2xy$.

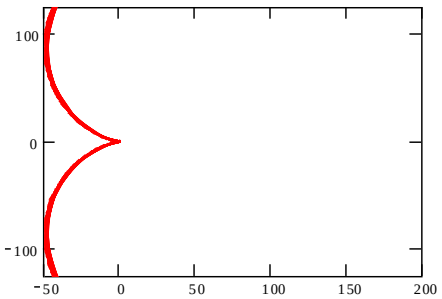
Коэффициент растяжения, например, в точке $z_0 = 10$ равен

$$k = |f'(z_0)| = \left|2z|_{z_0=10}\right| = |20| = 20.$$

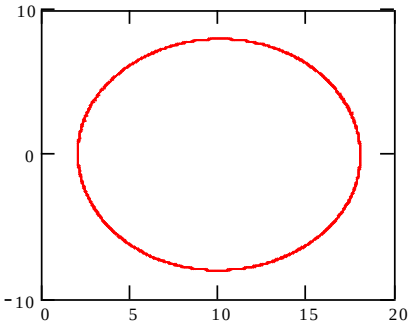
Приведем фрагменты анимации, иллюстрирующей изменение окружности с центром в $z_0 = 10$ радиуса a (слева) и ее образа при отображении $f(z) = z^2$ (справа) при $\Delta z \to 0 \Leftrightarrow a \to 0$.

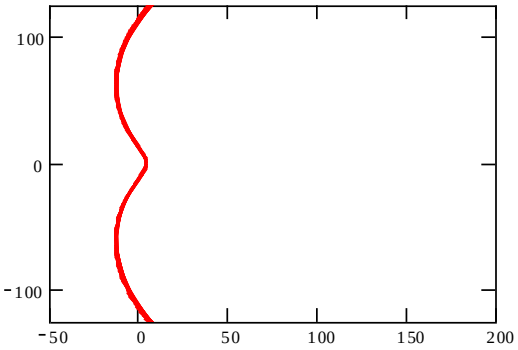
$a = 10$



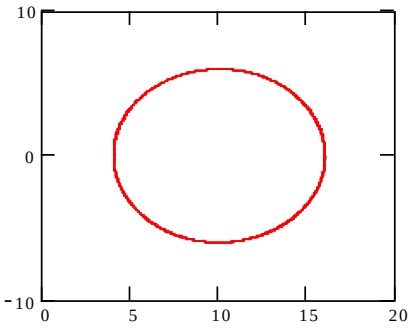


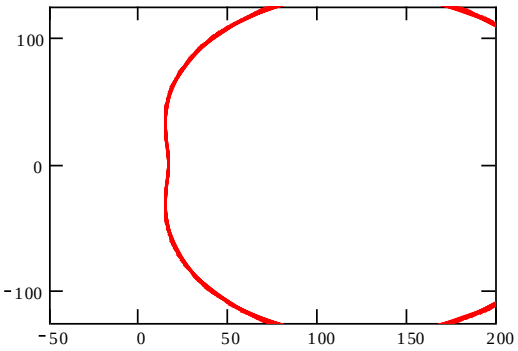
$a = 8$



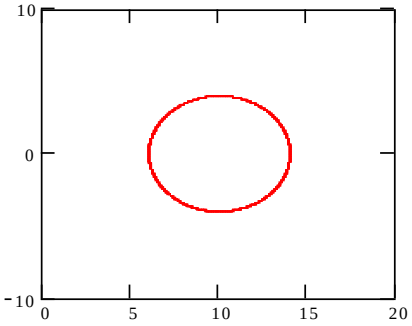


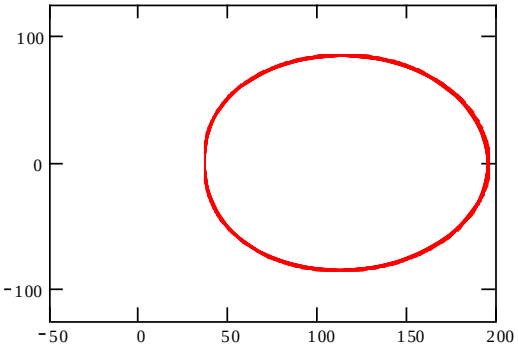
$a = 6$





$a = 4$





Данный пример достаточно ясно иллюстрирует, что образ окружности далеко не всегда представляет собой окружность, он всего только тем меньше «отличается» от окружности $|w - w_0| = |f'(z_0)|a$, в примере – от окружности $|w - 100| = 20a$, чем меньше $\square z$.

Вполне очевидно, что объяснить существующее положение дел достаточно трудно. Здесь, как и везде работает принцип: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Данный пример, реализованный в среде Mathcad, предполагается использовать на лекционных и практических занятиях по теории функций комплексной переменной при изучении таких тем, как «Геометрический смысл модуля производной комплексной функции», «Конформные отображения».

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА С ПОМОЩЬЮ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И.Н. Гуло, Э.В. Шалик

В настоящее время главной проблемой образования является формирование личности способной к саморазвитию, конструктивным действиям в многофакторном мире, успешному решению нестандартных ситуаций. В связи с этим весьма результативным является модульное обучение. Сущность его заключается в том, что обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Технология такого обучения создает надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся и позволяет сэкономить учебное время без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала, развивает творческое и критическое мышление студентов.

На математическом факультете БГПУ на кафедре математического анализа создан модуль «Элементарные функции» и блок «Дифференциальное исчисление функции одной переменной». При применении модуля для изучения нового материала считаем целесообразным предоставлять студентам всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (семестр, курс или весь период изучения дисциплины). Это помогает понять и осознать, каким должен быть конечный результат.

Модуль можно рассматривать как индивидуальную программу, в которой перечислены цели, приведен план действий, содержится необходимая информация и указания по изучению материала, осуществлению самоконтроля, самооценки, самоанализа. *Его содержание* делится на части — «Учебные элементы» (УЭ), в начале которых следует точно указывать частные цели обучения. Содержание должно быть таким, чтобы студент мог эффективно усвоить материал.

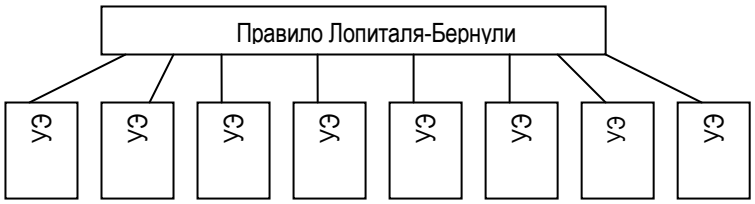
В начале модуля проводят *входной контроль* умений учащихся, чтобы определить уровень их готовности к дальнейшей работе — «Вход в модуль». При необходимости проводится коррекция знаний путем дополнительного объяснения или рекомендации повторить ранее изученный материал.

Учебных элементов не должно быть много, но среди них обязательно присутствуют следующие: «УЭ-0. Введение в модуль» – раскрывает содержание модуля, определяет его место в дисциплине, содержит интегрирующие цели по достижению результатов обучения; «УЭ-R. Обобщение» – обобщает полученные знания, проверяет их соответствие поставленным целям; «УЭ-К. Итоговый контроль по модулю» – осуществляет выходной контроль знаний, подведение итогов (оценка степени достижения целей), рефлексию (оценку своей работы с учетом оценки окружающих).

В качестве примера приведем фрагменты обязательных УЭ из модуля «Правило Лопиталя-Бернули».

УЭ-0. Введение в модуль.

Учебный текст	Руководство по изучению
Сначала познакомтесь со следующей информацией о курсе вообще: Математический анализ – это направление математики с характерными объектами изучения: переменной величиной; своеобразными методами исследования. Учебная программа «Математический анализ» состоит из семи блоков. Смотри графическую схему: Названия блоков: Б-0. Введение в курс. Б-1. Введение в анализ. Б-2. Дифференциальное исчисление функции одной переменной. Б-3. Интегральное исчисление для функции одной переменной. Б-4. Ряды. Б-5. Основные структуры математического анализа. Б-6. Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных. Б-7. Интегральное исчисление для функции нескольких переменных Б-R. Резюме (обобщение). Б-К. Итоговый контроль (государственный экзамен) Каждый из блоков подразделяется на модули. Модуль «Правило Лопиталя-Бернули» является четвертым в блоке «Дифференциальное исчисление функции одной переменной». БЛОК 2 . Дифферинциальное исчисление функции одной переменной. М-0. Введение в блок. М-1. Производная. М-2. Дифференциал. М-3. Теоремы о среднем.	Познакомьтесь со списком литературы, который содержится в типовой учебной программе: 1. К.А. Бохан, И.А. Егоров, К.В. Лащенков. Курс математического анализа. Ч.1.,М., Просвещение, 1972. 2. Г.М. Фихтенгольц. Основы математического анализа. Ч.1, М., Наука, 1967. 3. Л.Д. Кудрявцев. Курс математического анализа. Т.1, М., Высшая школа, 1981. 4. В.А. Ильин, В.А. Садовничий, Б.Х. Сендов. Математический анализ. М., Наука, 1979. 5. И.М. Уваренков, М.З. Маллер. Курс математического анализа. Т.1, М., Просвещение, 1966. 6. В. Русак, Л. Шлома, В. Ахраменко, А. Крачкоўскі. Курс вышэйшай матэматыкі. Мн., 1994. Список литературы объемный. Для работы над модулем достаточно 2–3 учебников.

Учебный текст	Руководство по изучению
М-4. Правило Лопиталя- Бернули. М-5. Исследование функций. М-6. Формула Тэйлора. М-R. Резюме (обобщение). М-К. Итоговый контроль по блоку (экзамен). ◆ *Место и значение модуля «Правило Лопиталя-Бернули»* Производную можно использовать для вычисления пределов функций с помощью правила Лопиталя-Бернули. ◆ *Цель изучения модуля* • Знать правило Лопиталя-Бернули для раскрытия разных видов неопределенностей при вычислении пределов функций. • Уметь доказывать теорему «Правило Лопиталя-Бернули» ◆ *Содержательная структура модуля* Смотри графическую схему:	
	Схема иллюстрирует состав модуля с УЭ. Обратите внимание на названия УЭ и последовательность их перечисления. Это порядок, в соответствии с которым Вы будете их усваивать.
Схема иллюстрирует структуру модуля и его содержательные блоки (учебные элементы). Необходимо обратить внимание на название учебных элементов и их последовательность – в этом порядке их целесообразно изучить. Названия учебных элементов: ВЭ-0. Введение. ВЭ-1. Теоремы Лопиталя- Бернули. ВЭ-2. Раскрытие неопределенностей вида $\left(\frac{0}{0}\right)$. ВЭ-3. Раскрытие неопределенностей вида $\left(\frac{\infty}{\infty}\right)$. ВЭ-4. Раскрытие неопределенностей вида $(\infty-\infty)$ и $(0\cdot\infty)$ ВЭ-5. Раскрытие неопределенностей вида $(1^{\infty}),(0^{0}),(\infty^{0})$. ВЭ-R. Обобщение. ВЭ-К. Итоговый контроль по модулю. ◆ *О содержании темы модуля* *Ключевая проблема:* Уметь формулировать, доказывать и использовать теорему «Правило Лопиталя-Бернули» *Ведущая идея:* На основании изучения и доказательства правила Лопиталя-Бернули дается возможность избавляться от некотоых неопределенностей при вычислении пределов функций. *Основные понятия:* функция, предел функции, неопределенности, непрерывность, производная. *Количество часов на изучение модуля:* При полном самостоятельном изучении – 8 часов. При частичном самостоятельном изучении – 4 часа.	

УЭ-R. Обобщение.

Учебный текст	Руководство по изучению
ЦельУЭ-R: обобщите наиболее важные знания по модулю. Для этого ответьте на следующие вопросы:	Для ответа на вопросы пользуйтесь знаниями, которые Вы получили, когда изучили все УЭ

Учебный текст	Руководство по изучению
1. Сформулируйте правило Лопиталя-Бернули раскрытия неопределенностей вида $\left(\frac{0}{0}\right)$, если $x \to a$. 2. Сформулируйте правило Лопиталя-Бернули раскрытия неопределенностей вида $\left(\frac{0}{0}\right)$, если $x \to \infty$. 3. Сформулируйте правило Лопиталя-Бернули раскрытия неопределенностей вида $\left(\frac{\infty}{\infty}\right)$, если $x \to a$. 4. Сформулируйте правило Лопиталя-Бернули раскрытия неопределенностей вида $\left(\frac{\infty}{\infty}\right)$, если $x \to \infty$. 5. Какие другие неопределенности можно раскрыть с помощью правила Лопиталя-Бернули? *ВЫВОД:* С помощью правила Лопиталя-Бернули можно раскрывать неопределенности при вычислении пределов функций в точке и на бесконечности видов $\left(\frac{0}{0}\right), \left(\frac{\infty}{\infty}\right), (\infty - \infty), (0 \cdot \infty), (1^{\infty}), (0^0), (\infty^0)$.	модуля.

УЭ-К. Итоговый контроль по модулю.

Учебный текст	Руководство по изучению
После изучения модуля Вы должны: • Уметь формулировать теоремы Лопиталя- Бернули; • Уметь доказывать их; • Уметь использовать правило Лопиталя-Бернули для раскрытия неопределенностей разных видов; • ☺Если Вы убеждены в своих знаниях и навыках, то выполните итоговый тест: 1. Сформулируйте и докажите правило Лопиталя-Бернули раскрытия неопределенностей вида $\left(\frac{0}{0}\right)$, если $x \to a$. 2. Вычислите пределы: а) $\lim\limits_{x\to\infty}(\ln 2x)^{1/\ln x}$; б) $\lim\limits_{x\to 1}\left(tg\frac{\pi x}{4}\right)^{tg\frac{\pi x}{2}}$; г) $\lim\limits_{x\to 1}\ln(x-1)\ln x$; д) $\lim\limits_{x\to 0}\left(\frac{1}{x}-\frac{1}{e^x-1}\right)$; е) $\lim\limits_{x\to a}\frac{\cos x\ln(x-a)}{\ln(e^x-e^a)}$; ж) $\lim\limits_{x\to 1}(1-x)tg\frac{\pi x}{2}$; з) $\lim\limits_{x\to 0}(1-\sin 2x)^{ctgx}$; и) $\lim\limits_{x\to 0}\sqrt[x]{\cos\sqrt{x}}$; к) $\lim\limits_{x\to 1}\frac{\ln x}{1-x^3}$; л) $\lim\limits_{x\to\infty}(\pi - 2arctgx)\ln x$.	Повторите учебный материал по данному модулю по конспекту лекций или по одному из учебников Особое внимание обратите на УЭ-R. Ответы на тест смотрите ниже. Поработайте над ошибками, которые были сделаны при решении тестовых заданий.. Какой отметкой Вы оценили бы свои знания? ☹ Если Вы не выполнили итоговй тест (сделали пять и более ошибок), то нужно снова вернуться к изучению данного модуля.

Информация, входящая в модуль, может быть достаточно сложной и разноплановой при четкой структуре и единой целостности. Поскольку задачи обучения могут со временем измениться, а учебный материал периодически пересматривается и обновляется, то в структуре модуля заложены постоянная базовая компонента (фундаментальное понятие дисциплины, явления, закон, структурный план) и вариативная часть.

Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих товарищей. Завершающая контрольная работа по окончании каждого модуля служит предварительным контролем для следующего.

Таким образом, использование модульных технологий позволяет обеспечить высокий уровень активизации студентов на занятиях, развивать навыки самообразования, сочетать изучение теории и формирование практических умений и навыков.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Давыденко

Обострение конкуренции на международном рынке образовательных услуг обязывает отечественные вузы вступать в жесткую конкурентную борьбу как за иностранного, так и за белорусского студента. Ведь согласно экономическим законам рыночной экономики он выбирает образовательные услуги исходя из соотношения их цены и качества. Устойчиво развиваться смогут только те высшие учебные заведения, которые придают первостепенное значение активному стимулированию инновационной педагогической деятельности и повышению эффективности инновационного менеджмента. Особая роль и ответственность возлагается на экономические кафедры по формированию экономической грамотности и культуры поведения выпускников вуза, что позволит готовить конкурентоспособных, умеющих воспроизводить инновации и потому востребованных рынком труда специалистов.

Повышение качества подготовки педагогов, социологов, психологов и других специалистов в высшей школе может быть достигнуто путем развития образования на основе интеграции педагогической науки и практики. Совершенствование учебного процесса в результате инновационной разработки теоретико-методологических проблем экономической теории, обеспечения студентов новой учебно-методологической и специальной литературой позволит повысить уровень их экономического образования и воспитания.

Преподавание в педагогическом вузе экономических знаний осуществляется в курсе «Экономической теории». Учебное пособие в соответствии с программой курса «Экономическая теория» нацеливает студентов на усвоение не абстрактных теоретических истин, а на получение багажа экономических знаний, необходимых для практической деятельности, на овладение экономическими понятиями и категориями, которые отражают объективные экономические процессы, на формирование навыков выбора эффективных управленческих решений.

Теоретические положения экономической теории вытекают из истории экономической мысли и согласованы со всей совокупностью хозяйственных, социальных, политических и культурологических отношений. Они рассматриваются в единстве и взаимозависимости как основные элементы социально-экономической системы и экономической культуры поведения.

Логическая структура содержания учебной дисциплины исходит из принципа модульного подхода, который предполагает разбивку научно-теоретического материала в относительно самостоятельные учебные модули. В каждом учебном модуле в соответствии с его целями и задачами по формированию и развитию у студентов конкретных компетенций преподавателя рекомендуется проектировать и реализовывать определенные педагогические технологии. В числе наиболее перспективных и эффективных современных инновационных образовательных систем и технологий предлагаются: учебно-методические комплексы, вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов, блочно-модульные, модульно-рейтинговые и кредитные системы, информационные технологии, методики активного обучения.

В курсе «Экономическая теория» представлены следующие модули: «Введение в курс «Экономическая теория»», «Основы теории микроэкономики», «Основы теории макроэкономики», «Основы теории международной экономики». В процессе изучения курса «Экономическая теория» для контроля знаний студентов предлагаются контрольные задания, тесты, разнообразные литературные источники. Учебная программа для педагогических вузов рассчитана на 76 аудиторных часов, в том числе 40 часов лекций, 26 часов семинарских занятий и 10 часов – управляемой самостоятельной работы студентов. Учебная программа построена на основе обучающе-исследовательского принципа обучения, который предполагает развитие экономического мышления студента, формирование его навыков, экономических знаний путем изучения достижений мировой экономической мысли, выявления специфики экономических отношений в Республике Беларусь. С этой целью предусматривается усвоение основных экономических понятий и проблем, изучение основных законов (принципов) функционирования рынка, определяющих механизмы ценообразования, поведение экономических субъектов, способы эффективного размещения и использования ограниченных ресурсов. К задачам изучения дисциплины относится также выяснение функций и границ эффективности рыночной системы, а также основных форм регулирования экономики; изучение белорусской экономической модели.

Теоретические знания студентов закрепляются на практических занятиях; при проведении деловых игр, тематических дискуссий и круглых столов. В результате изучения дисциплины студент вуза должен знать и уметь объяснить экономические понятия и категории, тенденции развития объективных экономических процессов, основные задачи экономики, основные экономические цели общества, основы поведения потребителя и производителя в рыночной экономике, основные формы фискальной и денежно-кредитной политики, особенности развития экономических процессов в Республике Беларусь и др.

В целом типовая учебная программа нового поколения по учебной дисциплине «Экономическая теория», утвержденная Министерством образования Республики Беларусь в 2008 г., позволяет обновить содержание и улучшить экономическую подготовку

специалистов с высшим образованием. В соответствии с указанной программой в учебном пособии, подготовленным коллективом кафедры экономической теории и экономического воспитания БГПУ и рекомендованном Министерством образования Республики Беларусь для студентов неэкономических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования, в краткой и доступной форме рассматриваются основные понятия экономики и экономических учений, показывается их роль в развитии общественно-экономических отношений. Раскрываются положения экономической теории, характеризуются предмет и метод экономики как науки, показываются место и роль человека в системе экономики, отношений собственности, производства и воспроизводства, описываются формы общественного хозяйства, рыночная система, микро-, макроэкономика и мировая экономика. В учебном пособии характеризуются классическая экономическая категория «капитал», ее генезис и факторы развития; раскрываются особенности применения капитала в различных сферах экономики: промышленности и сельском хозяйстве, торговле и банковском деле; анализируется структура капитала, в том числе издержки производства и прибыль, их экономическая природа и взаимосвязи; выделяются критерии эффективного применения капитала.

В учебном пособии нами учтены различные направления экономической мысли. Ведь современное понимание проблем труда и капитала немыслимо без учета острейшей полемики по этим вопросам в экономической литературе прошлых столетий. В связи с этим в историческом развитии рассматриваются система теоретических понятий, моделей рыночной экономики. При этом используется методология перехода от абстрактного к конкретному, органического соединения качественных суждений и методов количественного анализа. Это позволит студентам получить экономические знания, необходимые для практической деятельности, овладеть экономическими понятиями и категориями, которые отражают объективные экономические процессы.

Наибольший интерес представляют для будущих специалистов идеи таких экономических школ, как посткейнсианство, институционализм и неомарксизм. Они позволяют синтезировать взгляды на нестабильность развития экономики зарубежных стран и на традиции нашего планомерного механизма стабилизации экономического роста. Таким образом, формируются подходы к пониманию планово-рыночной модели экономики, регулируемой государственными и общественными институтами на национальном и глобальном уровнях.

Основным институтом экономической системы является государство. Оно организует, направляет и контролирует совместную деятельность людей и их взаимоотношения. В связи с этим отдельные темы посвящены принципам и моделям государственного регулирования экономики. Государство вмешивается в экономику путем использования фискальной и денежно-кредитной политики. Все аспекты экономической роли государства рассматриваются через призму их социальной направленности.

Всесторонне анализируются основные формы международных экономических отношений: мировая торговля, международное движение капиталов и инвестиций, международные валютные и финансовые отношения, международная миграция рабочей силы. В настоящее время происходит сближение экономик различных стран, их интеграция с целью обеспечения экономического и социального прогресса во всемирном масштабе. Важное место в курсе интерэкономики занимает характеристика экономических аспектов глобальных проблем современности мирового финансового кризиса и путей их решения.

Учебное пособие следует рассматривать как материал для самостоятельной работы студентов с разнообразной экономической литературой. Знакомство с многообразием концептуальных подходов различных авторов пособий и учебников по экономической теории будет способствовать углубленному изучению экономической деятельности. Оно побуждает как к анализу экономических явлений и процессов, так и к выработке собственных взглядов на их роль в общественной жизни. Масштабы этого многообразия расширяются также в ходе аудиторного чтения лекций и семинарских занятий по экономической теории.

Список использованных источников

1. Гражданский кодекс Республики Беларусь: Закон Республики Беларусь, 7 декабря 1998 г., № 218-З // Ведамасці Нацыянальнага сходу Рэспублікі Беларусь. – 1999. – № 7-9. Ст. 101.

2. Давыденко, Л.Н. Введение в рыночную экономику: учебно-методическое пособие / Л.Н Давыденко, В.Е. Бутеня, В.Н. Валаханович. – 2-е изд. доп. – Минск, 2008.

3. Давыденко, Л.Н. Экономическая теория: учебное пособие / Л.Н. Давыденко [и др.]; под общ. ред. Л.Н. Давыденко. – Минск, 2008.

4. Экономическая теория: типовая учеб. программа для высших учеб. заведений для неэкономических специальностей (сост. В.Л. Клюня [и др.]. – Минск: РИВШ, 2008.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»)

М.В. Дубовик.

Перспективным направлением развития содержания педагогического образования является его ориентация на инновационно –педагогическую деятельность [1]. «Инновационная направленность развития педагогического процесса актуализирует продуктивную самостоятельную учебную деятельность студентов, что предполагает: активность студентов; создание учебных ситуаций «открытие» и конструирование будущими педагогами знаний; использование различных стратегий учения; обогащение оценочной деятельности процессуальным компонентом; сотрудничество и сотворчество преодавателей, учителей и студентов»[2]

Осуществляя поиск адекватных новой концепции развития системы педагогического образования форм и методов проведения групповых учебных занятий, мы разработали и внедрили в практику преподавания курса «Педагогические системы и технологии» комплекс занятий (аудиторных и внеаудиторных), предполагающих организацию самостоятельной продуктивной учебной деятельности студентов [3]. В основу создания комплекса положены методы обучения, сопутствующие развитию у студентов инновационно-методической культуры. К основным формам проведения подобных учебных занятий мы отнесли следующие: лабораторные работы по педагогике на основе использования Интернет-ресурсов; комплексная деловая игра «Новая школа»; семинар-выставка методических произведений; комплекс видов самостоятельной работы студентов на основе использования компьютерных средств обработки информации [4].

1. Лабораторная работа на основе использования Интернет-ресурсов.

Метод лабораторных работ (лабораторный метод) применяется для проведения студентами опытов, экспериментов, наблюдений за явлениями, процессами преимущественно в условиях специальных лабораторий. Лабораторно-практические занятия направлены на соединение знаний с практическим самостоятельным выполнением различных упражнений, практикумов, опытов. Задания могут выполняться как индивидуально, так и в группах с обязательным выполнением каждым намеченного объема работ. Применение метода лабораторных работ характерно при изучении предметов точных наук: математики, физики, химии, географии и т.д. Однако при изучении педагогических дисциплин в вузе этому методу уделяется значительно меньше внимания. В учебных планах и программах многих современных педагогических курсов лабораторные занятия по педагогике традиционно не предусматриваются. В последнее время возник ряд предпосылок (возросшие компьютерные компетенции студентов и педагогов, наличие компьютерных классов, обеспеченных выходом в Интернет, увеличение количества домашних компьютеров и т.д.) которые позволили нам разработать и реализовать на практике комплекс взаимосвязанных лабораторных занятий по курсу «Педагогические системы и педагогические технологии: практический аспект» на основе анализа Интернет-ресурсов, отражающих деятельность конкретных педагогических систем.

Именно метод лабораторных стимулирует активность действий обучающихся как на стадии подготовки к проведению исследования, так и в процессе его осуществления. Он дает студентам возможность почувствовать себя участниками, творцами проводимого исследования; гармонизировать свои отношения к учебному предмету, сформировать диалектические представления об изучаемых явлениях, подойти к их рассмотрению и анализу с разных точек зрения, определить иные, возможно, нетрадиционные пути проведения наблюдений и исследований. А применение современных электронных средств коммуникаций в ходе лабораторных расширяет границы поиска, вводит студентов в реальный мир многочисленных школ, делает учебный процесс более динамичным и интересным.

В ходе выполнения трех лабораторных работ студенты проводят сравнительный анализ особенностей учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях Республики Беларусь, стран – близких соседей со сходной системой среднего образования: Россия, Украина, Казахстан, Литва, стран далекого зарубежья: США, Германия, Франция, Италия, Япония и др. Для выполнения третьей лабораторной работы необходимо знание иностранного языка. Она может проводиться на факультетах, где есть специальности с углубленным изучением иностранных языков, либо может быть рекомендована как вид самостоятельной контролируемой работы для отдельных студентов. Кроме решения непосредственных образовательных задач по курсу «Педагогические системы и технологии», выполнение этой работы стимулирует студентов к совершенствованию и углублению знаний по иностранным языкам. При выполнении всех трех работ используется системный подход.

Занятия проходят в компьютерном классе, где имеется возможность выхода в глобальную сеть Интернет, либо в Интернет-кафе. Организуется работа студентов индивидуально либо по парам. Студенты посещают сайты конкретных учебных заведений, научно-методических лабораторий, психолого-педагогических центров. Работая с информацией, размещенной на сайтах, студенты наблюдают и анализируют деятельность реальных педагогических систем; следят за особенностями и уникальностью событий, происходящих в них, при определенных условиях являются прямыми участниками педагогических ситуаций. На основании изученного необходимо сделать выводы о наиболее характерных чертах современных образовательных систем и путях их совершенствования. Также, в соответствии с профилем специальности, ставится задача по наблюдению и исследованию деятельности в учебном заведении конкретной методической службы. Например, студенты психологического факультета БГПУ им. М. Танка, выполняя лабораторные работы, изучают особенности организации и деятельности психологической службы в разных образовательных учреждениях, студенты исторического факультета уделяют больше внимания деятельности методических объединений учителей истории или гуманитарных предметов, кафедрам исторических наук, идейно-патриотической составляющей воспитательных программ школ и т.д.

Так студенты 2-го курса психологического факультета специальности «Психология. Иностранный язык» (2007/2008 учебный год) дополнительно к рекомендуемым ресурсам изучили учебно-воспитательный процесс и используемые в нем образовательные и воспитательные технологии более чем в 200-х различных школах Беларуси, в 80-ти школах России, в ста школах Украины, Литвы, Польши, Израиля, США, Новой Зеландии, Германии и др.

Таким образом, лабораторные работы с использованием Интернет-ресурсов при изучении педагогических дисциплин априори ориентированы на проявление творчества студентов и на этапе сбора данных, и на этапе поиска своих решений поставленных задач, и на этапе обобщения результатов. Именно поэтому студенты очень положительно отзываются о такой форме занятия, заинтересованно включаются в работу, демонстрируют получение совершенно новых личностно-значимых, а при определенных условиях и общенаучных практических результатов. Положительный опыт проведения подобных учебных занятий сегодня развит коллективом преподавателей кафедры педагогики БГПУ. В рамках усовершенствованного курса «Педагогические системы и тех-

нологии» в 2009-2010 учебном году студентам предложен лабораторный практикум, состоящий из 12-ти лабораторных занятий по педагогике.

2. Комплексная деловая игра «Новая школа».

Практика преподавания курса «Педагогические системы и технологи» показала, что наибольшие затруднения студенты испытывают при изучении тем, включающих вопросы педагогического менеджмента. Поэтому, удовлетворяя образовательные запросы наших слушателей, мы разработали и внедрили в практику преподавания деловую игру «Новая школа». Игра используется в качестве самостоятельной технологии для освоения понятий, темы, раздела и является комплексной, так как в процессе ее реализуются различные виды игровой деятельности: имитационный (имитируются события, деятельность людей, обстановка и условия), операционный (моделируется учебный процесс) ролевой (исполняются роли, отрабатывается тактика), а также вводятся элементы делового театра. (разыгрываются конкретные педагогические ситуации, участник должен мобилизовать все силы, научиться работать с партнерами в малой группе и давать оценку реакции остальных играющих). Деловая игра «Новая школа» решает и комплекс задач, основными из которых являются: дидактические (расширение кругозора студентов по проблемам педагогического менеджмента, формирование устойчивых теоретических знаний по данному вопросу, развитие общеучебных навыков); воспитывающие (воспитание самостоятельности и критичности мышления, формирование активной позиции, нравственных установок, общительности); развивающие (развитие памяти, мышления, внимания, речи, творческих способностей, умения сравнивать, сопоставлять, проводить аналогии, фантазировать); социализирующие (приобщение к нормам и ценностям общества, включение в систему общественных отношений, адаптация к стандартам, путям развития реальных педагогических систем, саморегуляция). Кроме того, игра помогает выявить и развить организационные способности студентов, а также их готовность действовать в команде, добиваться не только личного успеха, но и своими действиями влиять на продвижение команды как единого целого. Каждый участник игры, проживая свою роль, знакомится не только с основными функциональными обязанностями своего персонажа, но также и других «членов школьной администрации» для решения общих управленческих задач. Студенты вырабатывают концепцию своей школы, моделирует материальную и образовательную среду в ней, проектирует учебные планы и программы, планирует учебную, воспитательную, методическую работу, конструирует новый «авторский» учебно-воспитательный процесс, привлекая знания, полученные по курсам: «Педагогические технологии», «История педагогики», «Педагогика современной школы» и др.

Лекционное и семинарское занятия на основе использования мультимедиа-оборудования (фоторепортажи, электронные презентации, демонстрация моделей и пр.).

Классическая лекционно-семинарская система, появившаяся вместе с зарождением университетского образования, и сегодня повсеместно используется в мировой педагогической практике. Она представлена комплексом взаимосвязанных учебных занятий, включающим: лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия, консультации и практику по специальности.

Одним из наиболее оптимальных путей решения вышеозначенных задач является применение мультимедийных комплексов, которые сочетают в себе все возможности традиционных ТСО и новейших средств коммуникаций. На лекционных и семинарских занятиях все чаще используются презентации, подготовленные преподавателями. Однако лекционное занятие становится еще более продуктивным, когда существует активная «обратная связь», то есть когда студенты также готовятся к очередной лекции, выступают с результатами своих наблюдений, обобщений, методических находок. В ходе преподавания курса «Педагогические системы и технологии» нами составлен комплекс видов самостоятельной деятельности студентов, основанный на применении компьютерных технологий (таблица 1). Такие виды самостоятельной работы явились наиболее востребованными в студенческой аудитории, вызвали у студентов наибольший интерес.

Таблица 1 Комплекс видов самостоятельной работы студентов на основе использования компьютерных средств обработки информации

№ п/п	Вид работы на лекционном или семинарском занятии	Методы аналитической работы студентов	Основное оборудование, используемое студентами при подготовке фрагмента занятия
1	Демонстрации, сопровождающие выступления студента на семинаре или лекции: таблицы, диаграммы, схемы, фотографии из различных учебных пособий и других источников)	Поиск, отбор, анализ литературных источников Систематизация информации Обобщение данных	Сканер, компьютер, мультимедиа-проектор, цифровые носители информации

2	Фоторепортаж из школы (класса). Снятый материал записывается с комментариями в виде электронной презентации (например, с помощью программы PowerPoint) или видеосюжета	Наблюдение за эффективной работой учителя и учащихся Наблюдение использования новых технологий в реальном учебно-воспитательном процессе школы Систематизация фактов из практики преподавания	Цифровой фотоаппарат или телефон со встроенной фото-, видео-камерой, диктофон, компьютер, мультимедиа –проектор, цифровые носители информации
3	Личный электронный банк данных (литературных источников, перечень Интернет-ресурсов, педагогических технологий, эффективных методов и пр.)	Сравнительный анализ эффективности деятельности реальных педагогических систем (на основе системного подхода) Обобщение данных Составление резюме	Компьютер с выходом в Интернет, Интернет-ресурсы образовательных учреждений, мультимедиа-проектор
4	Электронный конспект лекций (студенты дополняют основной конспект лекций своими наработками)	Аналитический обзор литературных источников Расширение своего информационного поля Ознакомление с различными видами конспектирования и записи информации	Компьютер с выходом в Интернет, сканер, принтер, цифровые носители информации
5	Представление своей модели учебно-воспитательного процесса, учебного курса, воспитательной или образовательной технологи и т.п.	Анализ Сопоставление Выделение основных особенностей учебного процесса, курса или технологии Методическое проектирование Защита проекта	Компьютер, мультимедиа проектор, цифровые носители информации

Таким образом, в предлагаемых нами практико-ориентированных формах и методах учебных занятий (лабораторная работа с применением Интернет-ресурсов реальных педагогических систем, комплексная деловая игра по педагогическому менеджменту, лекция – «полилог» с показом электронных презентаций, созданных студентами, семинар – выставка студенческих методических произведений) усилена роль профессиональных компетенций студентов, обеспечено развитие самостоятельной творческой деятельности студентов в процессе учебы. Практика преподавания показала, что результатами занятий нередко являются: пробуждение интереса к педагогическому теоретическому и практическому знанию, общее улучшение успеваемости по дисциплинам педагогического профиля, увеличение числа участников факультетских и общеуниверситетских научно-практических конференций по педагогике и психологии. Продолжение начатых в рамках подготовки к занятиям исследований студенты отражают в своих курсовых, дипломных и магистерских проектах.

Список использованных источников

1. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие. / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.
2. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект/ П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ.ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – С.18-19.
3. Содержание и формы методической работы в реформируемой школе: сб. науч. ст. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2001.
4. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб.-метод. пособие / Л.В. Пенкрат, А.Р. Борисевич, Л.М. Волкова и др.; под ред. Л.В. Пенкрат. – Минск: БГПУ, 2009. – С.216-230.

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.М. Исакова

Специфика изучения иностранного языкаобуславливает активное и уместное применение компьютера на уроках. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. Обучающая компьютерная программа является тренажёром, который организует самостоятельную

работу обучаемого, управляет ею и создаёт условия, при которых учащиеся самостоятельно формируют свои знания, что и особо ценно, ибо знания, полученные в готовом виде, очень часто не осознаются.

В компьютерные программы включаютсятакие упражнения и методические приёмы, как, диалоговые методы.

Часто в таких обучающих программах запрограммирован контроль процесса обучения. Возможны такие виды работы, как:

А) Прослушивание диалога одновременно с прочитыванием его в режиме выделения каждого произносимого предложения другим цветом.

Б) Аудирование диалога с выборочным ответом. Для ответа компьютеру обучаемый выбирает один из ряда предлагаемых вариантов. Такие упражнения предлагаются при сдаче экзамена TOEFL.

В) Диалог со свободно конструируемым ответом. Такой диалог обеспечивается обучающей программой со всеми возможными вариантами ответов на каждый поставленный компьютером вопрос с тем, чтобы последний мог «узнать» и "оценить" правильность ответа.

Г) Диалог с запрограммированным ответом. Такой диалог обеспечивается несколькими ответами, один или два из которых являются правильной реакцией на сказанное. Если же обучаемый выбирает неправильный ответ, то в программе есть реплика, которая не только поправит обучаемого, но и сделает это в юмористическом режиме. Такие реплики неизменно вызывают положительную реакцию обучаемого и служат для более стабильного запоминания информации.

Д) Вопросно-ответный диалог. Суть работы обучаемого состоит в том, чтобы участвовать в воспроизведении части диалога, используя в качестве основы языковой материал, содержащийся в диалоге и показанный на экране компьютера в диалоговом окне. Производится запись произносимого материала диалога, которую можно прослушать для оценки качества воспроизведения диалога. При этом обучающей программой имитируется полное участие обучаемого в диалоге.[1, с. 24]

Упражнения для овладения лексикой, грамматикой и синтаксисом. Возможны такие виды работы, как:

А) упражнения на заполнение пропусков. Обучающая программа предлагает обучаемому набор предложений с пропусками. В случае неверного ответа возможны следующие варианты развития событий:

1) запрет обучаемому переходить к следующему заданию или предложению;

2) переход обучаемого к следующему заданию или предложению с последующей их корректировкой, а именно выделение другим цветом правильного ответа или проставление знака «крестик», означающего неверный ответ;

Б) упражнения в виде кроссвордов, где при написании слова неправильная буква высвечивается серым, а не чёрным цветом;

В) упражнения в виде игры на составление предложений, во время которой обучаемый наводит курсор на необходимое слово, которое после этого перемещается в составляемое предложение и становится за последним перемещённым словом. Недостатком такой игры является невозможность переместить в необходимое место любое слово, перемещённое ранее последнего без коренной ломки всего предложения;

Г) обучающая программа предлагает соотнести два списка слов (русских и иностранных) и найти эквивалентные пары этих слов в обоих языках;

Д) обучающая программа предлагает соотнести два списка иностранных слов и установить пары синонимов или антонимов;

Е) обучающая программа предлагает список иностранных слов и перечень дефиниций этих слов. От обучаемого требуется соединить каждое слово с соответствующей ему дефиницией (картинкой). [2, с. 12]

Применение обучающих дисковых и компьютерных программ возможно для обучения учащихся любого возраста. В продаже имеется огромное количество дисков для среднего и младшего школьного возраста (например, «Lingua Land», «Английский язык от A до Z», «English for beginners»и др.), для детей дошкольников («Мышка Мия учит языки», « Тим и Тома. Путешествие в Англию», «Clifford»и др.), для подготовки в вузы («Английский. Путь к совершенству»,»TOEFL»,»Л.Романов.Английская грамматика»,» В.Павлоцкий. Test your English»и др.), а также для тех, кто хочет овладеть английским в совершенстве («English in Action. All Stars», «English in Action. The Royal Family»,»Английский. Путь к совершенству.Intermediate.Advanced»и др.). [4, с. 43]

«Немецкая волна» предлагает языковые курсы различной степени сложности, необходимо скачать аудио файлы и тексты радио курсов и совершенствовать немецкий язык. Сайт содержит три основных раздела по изучению немецкого языка: для начинающих, средний уровень, деловой немецкий (http://www.ids-mannheim.de).

Самостоятельное создание программ требует более серьезной подготовки. Они могут отвечать самым разнообразным запросам. Именно здесь проявляется индивидуальность человека, его видение материала. Эти программы могут явиться главным подспорьем в работе по обучению иностранным языкам. Учитель создает презентацию, учитывая конкретных учеников, их способности, таким образом осуществляется личностно-ориентированное обучение. [3, с. 34]

Применение презентаций на уроках дает возможность анимации, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. Так, например, при объяснении образования вопросов в английском языке учащиеся видят, как постепенно перестраивайся предложение из повествовательного в вопросительное. При необходимости можно повторить тот или иной этап. Кроме этого, в презентацию можно добавить фотографии, схемы или таблицы, что еще более усиливает эффект воздействия. Подобный прием в значительной степени опирается на визуализацию, что ведет к лучшему усвоению материала. Однако подготовка такого вида программ требует определенной подготовки преподавателя, а именно умения работать в Microsoft Word и Microsoft Power Point. Кроме Microsoft Power Point учебные материалы для использования на уроках можно создавать и в Microsoft Word. Успешно в практике обучения использовалются документы и шаблоны для проверки запоминания лексики. Наличие спеллера у компьютера в данном случае выступает не облегчающим фактором, а вспомогательным средством обучения правильности написания, так как усиливает процессы запоминания визуального образа лексических единиц.

Обобщая опыт применения компьютера и мультимедийных технологий на уроках иностранного языка и во внеурочное время, можно сделать вывод о том, что они: они способствуют резкому росту интереса учащихся к предмету; улучшают качество усвоения материала; позволяют индивидуализировать процесс обучения; дают возможность избежать субъективности оценки.

Создаваемые самим преподавателем программы рассчитаны на конкретную аудиторию.

Таким образом, внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют на практике использовать психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

При работе с компьютерными технологиями меняется роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Компьютерная технология содержит огромный культурный и дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования инфокоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам требуется огромная научно-исследовательская работа, результаты которой позволят определить общие и частные принципы работы, критерии отбора материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения.

Список использованных источников

1. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие / М.А. Бовтенко М.: Флинта: Наука, 2005

2. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – СПб., 2001.

3. Кораблёв, А.А. Непрерывное образование / А. А. Кораблёв // Школа. – 2006. – №2. – с. 34-36.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – Москва, 2001.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т.В. Киселева

Проблема подготовки молодежи к семейной жизни имеет социальное признание и является междисциплинарной по своей теоретической направленности. Научная основа ее решения вырабатывается рядом специалистов следующих дисциплин: медицина, биология, социология, психология, педагогика, философия и пр. Однако приоритетная роль принадлежит психологической науке. Это обусловлено социальной ценностью семьи, заключающейся в обеспечении физического и духовного воспроизводства населения, эмоционального благополучия ее членов.

Исследователи отмечают ряд неблагоприятных явлений, происходящих в семье в настоящее время: увеличение числа разводов, снижение уровня рождаемости, рост количества неудачных, хотя и не распавшихся браков, наличие все возрастающего количества семей, не справляющихся с функцией воспитания детей. Среди многочисленных причин разводов отмечается неумение молодых людей строить свои взаимоотношения, психологическая неграмотность супругов, низкая культура чувств и др. Поэтому специальная психологическая подготовка молодежи к семейной жизни является необходимостью, продиктованной реалиями сегодняшних дней. Эта подготовка должна проводиться на всех этапах возрастного развития и не должна быть отделена от общих проблем воспитания. Формирование психологической и нравственной готовности иметь семью, детей должна быть одной из главных задач современного воспитания.

В рамках подготовки молодежи к семейной жизни в настоящее время необходимо формировать гендерную компетентность студенческой молодежи. В современном обществе происходит трансформация традиционных моделей поведения, идет переоценка ценностей, которые дети и подростки могут фиксировать в своем сознании, что проявляется изменении поведения. Гендерная идентичность формируется через усвоение индивидом содержания женской или мужской модели поведения, формирование системы потребностей, интересов и ценностных ориентаций, характерных для того или другого пола. Для того чтобы в нашем современном обществе могло утвердиться гармоничное понимание единства женского и мужского, необходимо говорить о своеобразии каждого из них, а не о формальном равенстве или противопоставлении.

Несмотря на значительную роль семьи в подготовке молодежи к собственной семейной жизни, это – специальная психолого-педагогическая задача. Гендерная компетентность педагога – базовая (ключевая) компетентность, представленная совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опытом использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы. (И.А. Загайнов, Е.В. Кондратенко) [2, с.60].

Подготовка студентов к семейной жизни представляется актуальной и одновременно очень сложной задачей в силу ряда причин. Для эффективного выполнения будущих ролей мужа и жены, отца и матери у молодых людей к моменту выхода из стен вуза желательно должна быть сформирована система позитивных установок на создание прочной семьи, то есть система знаний о роли семьи в обществе и жизни отдельного человека, о правовых и этических нормах, регулирующих брачно-семейные отношения, о физиологических аспектах половых отношений, а так же умения и навыки по рациональному ведению домашнего хозяйства, уходу за детьми, их воспитанию; навыки межличностного общения. Не менее важным является сформированная гендерная компетентность, включающая в себя систему гендерных знаний и навыки гендерно компетентного поведения.

В процессе формирования и развития гендерной компетентности личности необходимо учитывать ряд аспектов, влияющих на получение знаний о браке и семье, формирование установок, умений и навыков: социальный, правовой, нравственный, психологический, педагогический, половой, хозяйственно-экономический. Можно выделить три основных этапа деятельности: этап формирования системы гендерных знаний; этап формирования умений анализа явлений и ситуаций гендерного неравенства; этап отработки навыков гендерно компетентного поведения. Рассмотрим этапы формирования и развития гендерной компетентности.

Компетентность – от латинского competentis – соответствующий, способный, знающий, сведущий в определенной области, т.е. имеющий право на основе знаний судить о чем-либо, принимать соответствующие решения и выполнять конкретные действия. В современном словаре определяется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [6, с.21]. Таким образом, компетентный человек – это человек, хорошо информированный в определенной области знания и способный качественно выполнять задания, связанные с этой сферой знания.

Гендер в современном научном знании рассматривается как сложный многоаспектный феномен. Термин «гендер» (gender) употребляется в современных отечественных и западных гуманитарных исследованиях для обозначения пола как социального понятия и явления, в отличие от чисто биологического понимания пола (sex). Однако единого понимания термина «гендер» в современной науке не существует.

Обзор взглядов различных авторов на понимание категории «гендер» (О.А.Воронина, Н.И. Ловцова, Н.Пушкарева, Дж. Скот, Р. Хоф) указывает на то, что во всех случаях использования данного термина выделяются четыре группы характеристик: биологический пол, поло-ролевые (гендерные) стереотипы, поло-ролевые нормы и поло-ролевая идентичность (Е. Здравомыслова, А.Темкина) [5, с.8]. Так, например, Н. Ньюкомб считает, что гендер следует понимать как совокупность, органическое соединение, динамическую связь биологических и социальных факторов [4, с.22]. Клецина не отождествляет термин «гендер» с понятием «пол». Пол относится к биологическим характеристикам, в соответствии с которыми люди делятся на категории «мужчины» и «женщины», а гендер соответствует социальным и социально-психологическим атрибутам, подразделяющим людей на эти же категории («мужчины» и «женщины»). Термин «гендер» был включен в научный контекст, прежде всего, для того, чтобы подчеркнуть не природную, а социокультурную причину межполовых различий. Гендер понимается, как социально сконструированные роли и социально освоенные модели поведения и ожиданий, которые связываются с представлениями о женщинах и мужчинах. «Гендер» — это не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально организованные, социально формируемые, воспроизводящиеся и изменяющиеся особенности женщин и мужчин [3, с. 3].

Можно сделать вывод, что гендерная компетентность – это способность мужчин и женщин замечать ситуации гендерного неравенства в окружающей их жизни, противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям, а так же самим не создавать ситуации гендерного неравенства.

Первым этапом формирования и развития гендерной компетентности является формирование системы гендерных знаний, которая включает в себя положения о том, что 1) мужчины и женщины, как представители социальных групп, скорее похожи, чем различны, т.е. социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы и похожи; 2) ни один пол не имеет права доминировать над другим, отношения между представителями разных полов должны выстраиваться на основе паритета, равенства прав и возможностей; 3) биологические особенности каждого пола не могут быть основанием и оправданием ситуаций гендерного неравенства.

Второй этап включает овладение умениями анализа явлений и ситуаций гендерного неравенства в окружающей жизни. Человек, заинтересованный в развитии своей гендерной компетентности, научается замечать ситуации проявления разных форм предубеждений в своем поведении и в поведении окружающих его людей.

Третий этап – этап отработки навыков гендерно компетентного поведения. Основная задача данного этапа – научиться не проявлять гендерные предубеждения не только в поведении (в сфере межличностных контактов и в процессе профессиональной деятельности), но и на уровне принятия решений [1; 2].

Таким образом, как подчеркивалось выше, подготовка студенческой молодежи к семейной жизни представляет собой многоплановую задачу для специалистов различных областей: психологов, кураторов, социальных работников, преподавателей гуманитарных дисциплин. Эта задача может рассматриваться, как основополагающая для перечисленных специалистов, т.к. создание семьи и рождение детей является главным предназначением человека [7]. Реализация этой задачи подразумевает использование комплекса мероприятий, направленных на формирование психологической культуры и гендерной компетентности; отработку навыков гендерно компетентного поведения и формирование готовности к семейной жизни.

Список использованных источников

1. Журавлев, А.Л.,. Социальная психология: учебное пособие / А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А Красников . – М.: ФОРУМ: ИНФРА – Москва, 2006.

2. Клецина, И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования / И.С. Клецина. – 2007. – № 3 (44). – с. 60-65.

3. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: автореферат дис. докт. психол. наук: 19.00.05 / И.С. Клецина; СПб, Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена. – СПб, 2004. – 42с.
4. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка. / Н. Ньюкомб – СПб.: Питер, 2002. – 639 с.
5. Рымарев, Н.Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Ю. Рымарев; Краснодар, Кубанский государственный университет.- Краснодар, 2006. – 22с.
6. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А.Денисовой. М.: Информация -XI век, 2002. -121с.
7. Формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни: учеб.-метод. пособие / Олифирович [и др.].- Минск: БГПУ, 2008.

МЕСТО ИНТЕНСИВНОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ.

О.А. Климова, С.В. Лапковская

За последнее время в истории методики обучения иностранным языкам было разработано множество новых методов как ответ науки на запрос современного общества. Иностранный язык является сегодня средством общения, познания и накопления информации, что предопределяет необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на данном иностранном языке, а также чтением и письмом. Уровень адекватности владения тем или иным видом речевой деятельности проверяется непосредственно в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной и высокосодержательной литературы по специальности, при обмене письменной информацией. Часто «испытание практикой» заставляет подвергнуть сомнению правильность преподавания иностранного языка, так как, несмотря на качественно новые, довольно конкретные требования к уровню владения иностранным языком, учебный процесс по-прежнему ориентирован на традиционный метод обучения, где знаниям о языке придается большее значение, чем умениям и навыкам, и где владение устной речью носит вторичный подчиненный характер, а не является условием создания других речевых навыков: чтения и письма. Среди появившихся за последнее время новых методов, наиболее успешное применение нашли те, в основу которых было положено суггестопедическое направление в педагогике. Суггестия (по Лозанову) – это средство, в основном непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности [1, с.9]. Такие методы в современной системе обучения известны как «интенсивные методы». На сегодняшний день существует целый ряд практических рекомендаций, методических статей по использованию интенсивных методов на любых этапах процесса обучения. Однако не следует забывать, что методика интенсивного обучения иностранным языкам первоначально создавалась для условий курсового обучения во взрослой аудитории. Запрос системы образования на интенсивную методику сегодня требует определенной коррекции теоретических положений, переподготовку преподавателей, создание новых учебных курсов, разработку учебно-методических комплексов и пособий в соответствии с требованиями стандартов нового поколения.

Главной задачей интенсивного метода обучения иностранному языку является овладеть, в условиях жесткого лимита времени, иностранным языком как средством общения и средством познания, выработать умения и навыки понимания устной речи на иностранном языке в нормальном (естественном) или близком к нормальному темпе при практически неограниченной бытовой, общественно-политической и общенаучной тематике [3, с.13]. Сегодня он успешно применяется на разных этапах и при наличии самых разнообразных условий обучения. Однако при учете его специфики – обучение устно-речевому общению в короткие сроки – наиболее успешно он может быть применен: а) на начальном этапе при обучении второму иностранному языку в языковых вузах; б) в рамках вузовской подготовки студентов неязыковых специальностей (двухгодичный курс поддержки); в) на начальном этапе обучения иностранному языку как второй специальности в высшей школе. Основной задачей начального этапа обучения иностранному языку как второй специальности становится активизация приобретенных ранее умений в четырех видах речевой деятельности и формирование на их базе более высокого уровня коммуникативной компетенции в иностранных языках. Эта база и составляет потенциал подлежащий активизации. При изучении второго иностранного языка ситуация несколько иная: у учащихся уже имеется опыт овладения первым иностранным языком, что позволяет изучить второй иностранный язык в более сжатые сроки. Введение и закрепление больших объемов учебного материала в начале обучения второму иностранному языку становятся первостепенно значимыми. Другим серьезным аргументом в пользу интенсивного метода при обучении второму иностранному языку является возможность решения проблемы сохранения и поддержания мотивации. При преподавании иностранных языков в блоке дисциплин неязыковых специальностей интенсивный метод также выполняет собирательную и активизирующую функцию с учетом и отражением специфики изучаемой студентами специальности. Знание иностранного языка является непреложным при освоении любой специальности и характеризует высококлассного специалиста в любой области [4, с. 90].

Для более конкретного рассмотрения интенсивного метода, а также психологических основ его использования в рамках вузовской подготовки специалистов остановимся на основных теоретических и технологических аспектах, положенных в основу разработки учебно-педагогического комплекса Г. А. Китайгородской «Французский язык», применительно условий курсового обучения в вузе. Основные положения комплекса могут быть применены на занятиях по французскому, немецкому, английскому языкам для неязыковых специальностей, а также как вторая специальность на младших курсах. Занятия по интенсивной методике проводятся в аудиториях сильно отличающихся от обычных классов и больше похожих на комнаты психологической разгрузки. Группа для занятий по интенсивной методике должна состоять из небольшого количества учащихся (5-8). Это позволяет преподавателю контролировать каждого обучаемого индивидуально, а с другой стороны, использовать педагогические возможности коллектива, роль

которого в этом методе чрезвычайно велика. Аудитория должна быть оборудована слайд-проектором, магнитофоном, экраном и доской. Это минимально необходимые технические средства для нормального обеспечения учебного процесса. Все занятия объединены одним сюжетом – группа иностранных гостей посещает нашу страну, что позволяет обеспечить логичный переход от занятия к занятию. Учащиеся становятся членами туристической группы и, тем самым, участниками всех событий, которые с ней происходят. Очень важно, что на первом занятии учащиеся получают имена иностранных гостей, которые становятся их именами (масками, ролями) на все время курса. Это помогает решению целого ряда серьезных задач: психологических, психотерапевтических, методических, языковых и т.д. В частности это дает возможность обеспечить «погружение» обучаемых в языковую среду и на время как бы «отключить» родной язык, заменив его изучаемым языком. Роли, в которых выступает учащийся помогают ему активизировать свои творческие возможности, способствуют раскрытию и проявлению его личности. Ролевые игры, игровая деятельность повышают эмоциональный статус учебного процесса. В результате занятия превращаются в живую, интересную деятельность. Весь языковой материал курса разбит на микроциклы, каждый из которых содержит: основной текст-полилог, тексты монологического характера, лексико-грамматический комментарий, домашние устные и письменные задания. Все полилоги, как было сказано выше, объединены сквозным сюжетом – посещением нашей страны группой иностранных туристов. Каждый полилог – один из этапов визита. Таким образом, моделируется речевое поведение учащихся в разнообразных ситуациях речевого общения. Основной текст-полилог каждого микроцикла содержит не менее 150 новых лексических единиц и отобранные грамматические явления. Кроме того, в каждом полилоге есть грамматический материал на опережение. Лексико-грамматический материал включен в ситуации, развивающие тему данного занятия. Диалоги динамичны и естественны, что способствует их легкому запоминанию. Они представлены с пофразовым переводом на родной язык для того, чтобы передать более точный смысл высказывания и исключить потребность обучаемого в словаре, что принципиально важно на начальном этапе. Дополнительные тексты носят монологический характер, связаны с основным текстом тематически и построены на его лексико-грамматическом материале. Тексты составлены таким образом, чтобы учащиеся могли сопоставлять, сравнивать реалии нашей страны и страны изучаемого языка и, тем самым, приобщаться к культуре этого народа. Кроме того, они постепенно подготавливают учащихся к чтению адаптированной, а затем и оригинальной литературы [5, с.1-73]. Наблюдение за психофизиологическим состоянием учащихся уже после первых занятий курса позволило сделать вывод о высоком уровне внимания, «ненасыщенности» информацией, неутомленности от деятельности, как о важных факторах, способствующих высокому уровню запоминания в процессе обучения.

Таким образом, интенсивный метод обучения иностранным языкам способен решить ряд учебных задач значительно успешнее, чем другие технологии. Среди таких задач следует отметить обучение устным формам общения, повышение мотивации обучения, снятие психологических барьеров, реализация личности учащихся через иностранные языки. Условия обучения иностранным языкам по интенсивной методике прежде всего связаны с необходимостью учета социально-возрастных особенностей учащихся. Экспериментальная работа показала, что суггестопедическая методика может использоваться при работе со всеми возрастными группами. Однако старший этап обучения предоставляет больше всего возможностей. Причинами тому являются: наибольшая степень сформированности личности, обширный информационный запас, стремление к познанию мира через общение с другими людьми, наличие исходной языковой базы [2, с. 72]. Необходимо учитывать возрастные особенности при подборе тем и ситуаций общения, обеспечении содержательной стороны учебного процесса, формулировке коммуникативных заданий. Интенсивная методика – это система обучения, которая появилась в ответ на требование времени, однако ее применение в процессе обучения имеет серьезные ограничения, которые необходимо учитывать каждому преподавателю при выборе его метода.

Список использованных источников

1. Лозанов, Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов//. – Сб.: «Методы интенсивного обучения иностранным языкам». Вып.1, М., 1973.

2. Леонтьев, А. А. Социальная психология и обучение иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе, 1976, №2, с. 70-74.

3. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе, 1980, №2, с. 10-17.

4. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения / Г.А. Китайгородская. – М., «Высшая школа», 1986, с. 89-93.

5. Китайгородская, Г. А. Французский язык / Г.А. Китайгородская. – М., 1992.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ФАКУЛЬТЕТА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.Ф. Климович

В информационном обществе компьютер и другие средства информатики используются в качестве орудий интеллектуального труда, которые открывают широкий доступ к информационным ресурсам, которые рассматриваются как стратегические ресурсы, аналогичные по значимости ресурсам материальным, сырьевым, энергетическим, трудовым и финансовым. Отраслевые информационные ресурсы имеются в любой сфере общества.

К информационным ресурсам системы образования относятся информационные ресурсы министерств и ведомств системы образования, а также ресурсы всех учреждений образования. К основным информационным ресурсам учреждений образования, обеспечивающих подготовку или переподготовку специалистов на уровне высшего образования, можно отнести: учебники, учебные пособия, учебно-методические материалы; нормативно-правовые акты системы образования (законы, государственные стандарты и т.п.); приказы и иные текущие документы Министерства образования и иных ведомств; кадровую информацию о преподавателях, сотрудниках и студентах; экономическую информацию бухгалтерии, планово-экономического отдела и т.п.; информацию о материальных ресурсах (зданиях, мебели, оборудовании и т.п.); архивные материалы; информацию о проблемах образования, размещенную на сайтах в Интернет.

Структурным подразделением выше названных учреждений образования является факультет, информационные ресурсы которого могут быть представлены как на бумажном носителе, так и в виде электронных документов, баз данных и знаний. Электронные информационные ресурсы могут быть доступны всем категориям пользователей (администрации, преподавателям и студентам) в локальной и глобальной сетях, например, в виде web-сайта.

Сайт предназначен для опубликования общезначимой образовательной информации официального и, при необходимости, неофициального характера, касающейся системы обучения на данном факультете. Сайт может включать в себя ссылки на официальные сайты государственных органов управления, web-сайты других образовательных учреждений, образовательных проектов и программ, личные web-сайты работников факультета.

Целью функционирования сайта факультета учреждения образования, обеспечивающего подготовку или переподготовку специалистов на уровне высшего образования, является оперативное и объективное информирование общественности о его деятельности. Информационные ресурсы сайта определяются целостным позитивным имиджем факультета; информированностью граждан о качестве образовательных услуг на факультете; условиями взаимодействия участников образовательного процесса; необходимостью самообразования учащихся; возможностью обмена педагогическим опытом; творческой активностью педагогов и учащихся.

Сайт факультета может содержать следующие тематические разделы:

- Деканат**.** Цель раздела состоит в обеспечении учащихся и преподавателей оперативным доступом к информации, предоставляемой администрацией факультета. В этом разделе размещается информация справочного и информационного характера, с которой необходимо ознакомитьучащихся и работников факультета. Здесь помещаются формы заполнения справок, бланков, юридическая информация, требования к работе преподавателей, информация для старост групп, общефакультетские требования к курсовым и дипломным работам, а также информация об организации конкурсов, олимпиад, научных конференций и др. Сюда можно включить расписание занятий, зачетов, экзаменов, консультаций и пр.

- Кафедры. Каждая кафедра представляется отдельной структурой, которая включает в себя два основных блока: общекафедральный и предметный.

Общекафедральный блок может содержать три подраздела: рекламный подраздел с информацией о научных интересах кафедры, истории ее возникновения, читаемых курсах, профессорско-преподавательском составе, их научных трудах и пр.; доска объявлений с информацией для преподавателей, учащихся, дипломников, магистров, аспирантов, соискателей, сведения об учебных планах, научных семинарах и др.; почтовый ящик обеспечит возможность учащимся задавать организационные вопросы, передавать общую информацию и пр.

Предметный блок содержит информацию, необходимую для организации учебного процесса, представленную единообразно по каждому учебному предмету. Например, блок «Образовательные стандарты и программа курса» может содержать программные материалы и требования, на которых базируется изучение предмета (типовая и учебная программы); график и объем обучения (номер семестра, количество часов); перечень образовательных стандартов по предмету (знания, умения и навыки, которыми должны обладать учащиеся после изучения курса, или его части); специальные требования преподавателей, работающих в настоящее время. В блоке «Учебно-методические материалы» могут быть представлены тексты лекций по предмету с иллюстрациями и гиперссылками (для организации самостоятельной работы учащихся); развернутые планы-конспекты лекций; учебные презентации, варианты заданий для выполнения лабораторных и практических работ, требования и рекомендации по их выполнению и оформлению, формы отчетности, примеры выполненных заданий; планы семинаров; список рекомендуемой литературы; информационные материалы для желающих углубленно изучать предмет и др. Блок «Контроль и самоконтроль знаний» может содержать варианты заданий для подготовки к контрольным работам; темы предполагаемых дипломных и курсовых работ; вопросы к зачету и экзамену, указывается соответствие изучаемых разделов и вопросов к государственному экзамену; тесты и задания для контроля и самоконтроля знаний учащихся при подготовке к семестровым и государственным экзаменам, критерии оценки знаний. В блок «Справочные материалы» можно включить глоссарий по предмету; справочные материалы, полезные для выполнения лабораторных работ; краткое описание применяемых программных сред и др.

«Информационный раздел» предназначен для ознакомления со списком рекомендуемой и дополнительной литературы по всему учебному курсу, перечнем учебных сайтов, посещение которых позволит учащемуся ознакомиться с новыми направлениями в области изучаемого предмета, интересной информацией из данной предметной области, сообщения о конференциях, профессиональных конкурсах.

«Почтовый ящик» необходим для связи обучаемых с преподавателями вне занятий. Здесь накапливаются выполненные слушателями задания для дальнейшей проверки преподавателем, размещаются вопросы, требующие консультативной помощи. Анализ выполненных работ, рекомендации учащимся и пр.

Иерархическая структура сайта определена путем выборки общих информационных объектов в каждом из разделов и организацией переходов из одного раздела в другой. Например: в «рекламном» разделе каждой кафедры есть список работающих преподавателей. По фамилии преподавателя можно перейти к предметному блоку и конкретному предмету, который ведет данный преподаватель.

В системе подготовки и переподготовки специалистов образования на уровне высшего образования используется заочная форма обучения, при которой слушателю необходимо в большей мере самостоятельно осваивать те или иные учебные материалы. По этой причине системное размещение учебных материалов на сайте факультета поможет слушателю легко ориентироваться в организации обучения и учебно-методических материалах по изучаемому предмету.

Учебные материалы, расположенные на сайте факультета, используются учащимися для подготовки к аудиторным учебным занятиям по дополнительным материалам, представленным преподавателем для повторения и самостоятельного изучения во внеаудиторное время; для доступа к учебным заданиям по изучаемому предмету во время аудиторных занятий, которые проводятся в компьютерном классе; для индивидуальной и коллективной работы над проектом или учебным заданием, проводимым в сессионный и межсессионный периоды; для подготовки и оформления курсовых или дипломных работ по требованиям, сформулированным в методических материалах; для изучения и анализа научно-методических материалов полезных для профессионального роста.

Система учебных материалов по предмету (учебному курсу) организуется в виде электронных папок, доступ к которым осуществляется с личной странички преподавателя, оформленной в виде html-документа. Папка «Учебная программа» содержит учебную программу курса на текущий учебный год. В папке «Лекции» располагаются опорные конспекты лекций, аудиторные лекции для изучения и повторения слушателями самостоятельно. В папке «Лабораторные и практические работы» находятся условия лабораторных и практических работ, примеры их оформления и выполнения, требования к работам и их сдаче, задания для самостоятельного выполнения, справочная информация и др. Папка «Самостоятельная работа» может содержать темы рефератов и докладов, а также материалы по различным темам учебного курса, предназначенные для самостоятельного изучения. В папке **«Контроль»** располагаются примерные варианты контрольных работ, тестов в текстовом виде, вопросы к коллоквиуму, зачету и экзамену, критерии оценки знаний, файлы с результатами текущей и итоговой успеваемости слушателей.

Содержимое выше перечисленных папок формируется из электронных текстовых документов (файлы с расширением .doc), электронных таблиц (.xls), компьютерных презентаций (.ppt,), архивов (.rar), баз данных (.db) и др.

Таким образом, внедрение в учебный процесс дистанционного обучения, обеспечение быстрого доступа к учебной информации, использование электронных информационных ресурсов факультета учреждения образования, обеспечивающего подготовку или переподготовку специалистов на уровне высшего образования, позволит повысить качество обучения и его интенсивность, за счет систематизации учебного материала и представления его в электронном виде.

РАЗРАБОТКА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько

Специалистами в области педагогической деятельности выявлено: профессиональный рост педагога, его творчество в значительной степени обусловлены тем, насколько активно в процессе образования (и самообразования!) он приобщается к общей и профессиональной психологической культуре, удовлетворяет свою потребность в психологических знаниях, умениях, насколько развиты сами эти потребности – аккумуляторы творческого потенциала педагога. На значимость психологических знаний для успеха в педагогической деятельности указывали еще основоположники педагогической психологии. Заметим вместе с тем – не только педагогу, стремящемуся к самовыражению, к достижению «акме», вершин профессионализма, необходима психологическая культура. В современных социокультурных условиях не без основания все большее число ученых (в их числе и авторы) относят задачу психологического образования педагога к числу приоритетных. Немаловажная причина тому – изменение роли современного образования для педагогов, обретения им миссии профессионального обеспечения условий развития и саморазвития личности воспитуемого. Это предполагает фундаментальное психологическое образование педагога, широкое приобщение его как к общей, так и профессиональной психологической культуре, освоение им психологических закономерностей становления человека в образовании и формирование способности строить развивающий образовательный процесс на основе системы профессионально ориентированных знаний, способов действий. Овладение психологической культурой – сложный процесс, который можно рассматривать как своеобразное выстраивание методологических мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою доконцептуальную психологическую культуру и научным уровнем психологической культуры. Разработка научно-методологического обеспечения психологизации образовательного процесса, стимулирование приобщения к психологической культуре – важное условие успеха в этом.

В повышении психологической грамотности, уровня владения как теоретическим (знаниевым), так и деятельностным (поведенческим) компонентами психологической культуры нуждаются как учителя, так и специалисты в области дошкольного образования, работающие по программам нового поколения, пронизанными идеями гуманизации, психологизации. В числе таковых – первая национальная программа дошкольного образования «Пралеска», разработанная на кафедре общей и детской психологии БГПУ (науч. рук. Е.А. Панько, 1995, 2000, 2007 гг.).

Основы научно-методического подхода к воплощению идей психологизации в педагогической практике были представлены в первой и во второй версиях данной программы, которые включали в себя и методические рекомендации (см., например, разделы – «Познать, чтобы воспитывать», «Характеристика психического и физического развития детей группы «Малютка» («Малыши», «Почемучки», «Фантазеры», «Развиваемся в деятельности» (психологические характеристики разных видов деятельности детей на этапе дошкольного детства, наиболее развернуто – ведущая), «Поможем нашим детям»; «Профилактика и коррекция отклонений в развитии познавательной сферы», «Профилактика и коррекция развития личности и эмоционально-волевой сферы» (во всех возрастных группах), «Коррекция межличностного взаимодействия», «Работа воспитателя с одаренными детьми» [1].

С целью оказания помощи в психологизации (а тем самым – гуманизации) образовательного процесса в дошкольном учреждении авторами, под их научным руководством, в сотрудничестве с коллегами, аспирантами были разработаны и отдельные пособия,

«Можно сказать без всякого преувеличения, – писал наш соотечественник Л.С. Выготский, – что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития» [2, с.268]. Разделяя такой подход к образовательному процессу, параллельно с разработкой «Пралески» создавалось и научно-методическое обеспечение психологизации воспитания и обучения,прежде всего – в сфере психологической диагностики (Диагностика развития личности и межличностных отношений: метод. пос. / под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск, 1993; Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика педагогического взаимодействия. Минск, 1993). Мы стремились при этом обратить особое внимание будущего читателя на важность обеспечения в процессе психолого-педагогической деятельности единства диагностики и коррекции. Это, как нам кажется, в большей степени удалось в последующих работах, включающих в себя информацию как о диагностике психического развития, так и его закономерностях (Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: учеб. пос. / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997; Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб., 2004).

В период, когда шестилетние дети (старшие дошкольники) становятся в нашей стране учениками, не только у учителей, но и воспитателей, родителей, практических психологов возрастает потребность в знаниях психологии детей, находящихся на переходном к школе жизненном этапе. Пособие авторов «Психология детей шестилетнего возраста» (2-е изд. Минск, 1991) – явилось попыткой удовлетворить хотя бы частично эту потребность. В пособии раскрываются и основные подходы к пониманию психологической готовности ребенка к школе. Представлена и авторская позиция по данному вопросу.

Успех в профессиональной деятельности педагога, работающего по гуманистически ориентированным программам, обусловлен знанием им не только возрастных психологических особенностей детей, но их индивидуальных качеств; в числе таковых – способности, одаренность. Свой определенный вклад в создание научно-методического обеспечения психологизации воспитательно-образовательного процесса в данной сфере внес ВНК «Дарование» (науч. рук. Е.А. Панько, созданный при кафедре общей и детской психологии БГПУ, 2001-2005 гг.). (Значимое место в нем занимают концептуальные и методические материалы относительно развития прежде всего психомоторной [3], художественной [4], социальной одаренности. Вопросам, связанным с развитием дара в сфере межличностного взаимодействия – чрезвычайно важного, значимого для человека, реализации его возможностей и в других областях, но пока малоисследованного, посвящено специальное пособие [5]. В основу стратегии работы по развитию этого вида способностей и одаренности авторами пособия положен новый «подход с различными уровнями» (LOS), адаптированный применительно к дошкольному возрасту. Он предусматривает дифференцированный подход к детям в зависимости от уровня развития их социальных способностей. В пособии предложен конкретный практический материал для такой работы с дошкольниками.

Важная составляющая профессиональной психологической культуры специалиста дошкольного образования – психология педагога. Разработанные пособия для студентов и уже работающих педагогов (Е.А. Панько. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, 1986; Воспитатель дошкольного учреждения: психология. – Минск, 2006 и др.) явились первымикнигами, в которых системно представлены научные данные о психологии личности и деятельности специалистов дошкольного образования. Особое внимание уделяется обеспечению психологической готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию. В числе работ, нацеленных на оказание помощи в этом, и учебное пособие «Психология педагогического взаимодействия» / под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб., 2007. В нем излагаются как теоретические, так и прикладные аспекты межличностного педагогического взаимодействия, его типология и избирательность; рассматривается и оценочная деятельность педагога.

Не оставлены без внимания и такие аспекты профессиональной психологической культуры педагога как социальная психология [6], психология здоровья [7; 8; 9 и др.].

Концепция непрерывного образования, рассматривающая педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, ориентирует на доминирование самообразования и самовоспитания в освоении им вершин профессионализма, реализации творческого потенциала личности. Самообразование (в том числе в области психологии) в настоящий период в мире признается всё более приоритетным направлением в повышении профессионализма. Полагаем, пособие «Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения» (под ред. Е.А. Панько) поможет в грамотном осуществлении этого процесса. С целью оказания содействия в психологическом самообразовании педагогов дошкольных учреждений разработаны и специальные примерные программы такой деятельности [10; 11; 12 и др.].

Повышение эффективности в приобщении педагогов к психологической культуре мы в значительной степени связываем с переходом от информационно-содержательного к рефлексивно-деятельностному уровню овладения ею. В чем сущность такого перехода? Когда речь идет об информационно-содержательном уровне изучения психологии, то имеется в виду, что психология изу-

чается как теоретическая дисциплина, педагог обогащается психологической информацией. Однако, обогащающее эрудицию педагога (студента) такое научение, как показывает практика, мало помогает ему в реальном процессе воспитания и обучения детей, непосредственном общении с ними. Когда же мы говорим о рефлексивно-деятельностном уровне изучения и усвоении психологии, имеется в виду, что педагог (будущий педагог) должен научиться действовать как бы в двух пространствах своего существования: внутриличностном и межличностном. Последний подход положен в основу ряда созданных авторами пособий, программ самообразования [10-14 и др.].

В числе научно-методического обеспечения психологизации образовательного процесса в дошкольном учреждении и учебно-методические и научно-методические видеофильмы, созданные в БГПУ (в рамках проводимого исследования по заданию Министерства образования Республики Беларусь по проблеме гуманизации воспитания и обучения в дошкольных учреждениях Республики Беларусь / под руководством Е.А. Панько) («Жавароначкі, спявайце!» (1992), «Парасткі творчасці» (1994), «Пралеска»: уваходзім у свет прыгожага» (1998), «Вместе ради счастья ребенка» (2001).

Приобретенный в процессе приобщения к психологической культуре «багаж» становится основой для выработки педагогом собственных решений, программ и способов действий в условиях конкретных ситуаций. И специальные исследования, и анализ педагогического опыта убеждают: владение психологической культурой существенно облегчает гуманизацию воспитательно-образовательного процесса, реализацию личностно-ориентированного подхода к детям.

Список использованных источников

1. Пралеска. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа и методические рекомендации. Науч. рук. и ред. проф. Е.А.Панько. Минск 2000.
2. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч. В 6 т. М. 1984. Т.IV.
3. Коломинский, Я.Л., Развитие психомоторных способностей и одаренности детей в условиях дошкольного учреждения / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, В.Н. Шебеко // Псіхалогія. 2006. № 1, с.36-49.
4. Коломинский, Я.Л., Панько Е.А., Теоретические основы образования художественно одаренных детей в условиях дошкольного учреждения / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.Е. Романенко //Мастацкая адукацыя І культура. 2005. № 4, с.4-12.
5. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте. Пособие для педагогов /под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько. Мозырь. 2005.
6. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – Минск : Вышэйшая школа. 2009.
7. Коломинский, Я.Л., Панько Е.А., Чеснокова Е.П. Источник нашей жизни. Приобщение к психологической культуре как важное условие сохранения и укрепления психологического здоровья ребенка //Пралеска. 2008. № 10, с.48-51.
8. Панько Е., Семенова Е., Чеснокова *Е.* Будьте здоровы! О профессиональном здоровье педагога //Пралеска. 2008. № 12, с.3-9.
9. Коломинский, Я.Л., Панько Е.А., Финькевич Л.В. и др. Пути и средства сохранения и укрепления психологического здоровья воспитанников детского дошкольного учреждения //Работаем по программе «Пралеска». Минск, НИО Аверсэв. 2007.
10. Детский сад: проблемы гуманизации. Примерная программа самообразования и метод. рек./ состав: Е.А.Панько, А.И.Васильева //Пралеска. 1997, № 5, с.19-33.
11. Детский сад – семья: вместе развиваем способности и одаренность ребенка. Примерная программа самообразов. и метод. реком. /авт.-состав. Е.А.Панько, Т.В.Поздеева. Мозырь. Белый ветер. 2004.
12. Психология труда воспитателя детского сада. Примерная программа самообразования (для педагогов и руководителей дошкольных учреждений). Сост. Е.А.Панько. Минск. БГПУ. 1996.
13. Социальная психология дошкольного детства. Пример. прогр. самообраз. и метод. реком. Сост. Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько, Л.Н.Финькевич //Пралеска. 1996, № 7.
14. Музыкальный руководитель детского сада и его роль в развитии личности дошкольника. Пример. прогр. самообразования и метод. рек. /под ред. Е.А.Панько. Минск. БГПУ. 1998.

СПЕЦКУРС «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА» В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Е. Никонова

Психолого-педагогическое просвещение родителей является одним из основных направлений деятельности детского сада в работе с семьей, поскольку положительное влияние на формирование личности растущего человека семья может оказывать лишь при условии соответствующей компетентности родителей.

Спецкурс «Психолого-педагогическое просвещение как фактор формирования осознанного родительства» призван помочь в подготовке специалиста в области дошкольного образования, способного на уровне современных требований осуществлять работу по повышению педагогической культуры родителей. Актуальность данного спецкурса связна и с тем, что в настоящее время проявляются явные признаки кризиса семьи: нестабильность, малочисленность, феминизация, ослабление воспитательной роли отцов и другие явления, которые отражаются на характере семейного воспитания. Рост социального сиротства, детская беспри-

зорность являются ярким свидетельством того, что для многих семей, воспитывающих детей, родительство не стало осознанной миссией.

Исследователи семьи (Е.П. Арнаутова, Л.И. Маленкова, Л.И. Смагина, В.В. Чечет) называют ряд причин, влияющих на результативность семейного воспитания: дефицит общения родителей с детьми, проблема эмоционального отвержения ребенка современными родителями, стихийный характер воспитания и обучения ребенка, отрывочность педагогических знаний, непонимание возрастных особенностей, потребностей детей. Ситуация усугубляется тем, что институты социума, в первую очередь образовательные учреждения, зачастую дистанцируются от семьи и проблем воспитания детей, что отрицательно сказывается на уровне психолого-педагогической культуры родителей. Значительная часть белорусских семей испытывает трудности в реализации воспитательной функции, обеспечении развития детей, их безопасности и защищенности. Снижение воспитательного потенциала семьи обусловливает необходимость поиска оптимальных форм ее поддержки.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований указывают на особое значение периода раннего детства, который в силу особенностей взаимодействия родителя и ребенка оказывает различное влияние на последующее развитие личности. Ошибки, которые допускают родители, трудно восполнимы в будущем. В связи с этим родители нуждаются в квалифицированной помощи профессионалов. Эту помощь им могут и должны оказать педагоги.

Цель изучения спецкурса **–** углубить профессиональную подготовку специалистов дошкольного образования, вооружив их дополнительными знаниями и умениями в области взаимодействия дошкольного учреждения и семьи.

Задачи курса: вооружить студентов знаниями основных проблем семьи, семейного воспитания, педагогического просвещения родителей; углубить и расширить знания студентов о родительстве как социокультурном феномене; о сущности, содержании, традиционных и новых формах педагогического просвещения родителей; развить умения выбирать, проектировать и анализировать варианты работы по педагогическому просвещению родителей.

Структура и содержание спецкурса, на наш взгляд, может базироваться на теоретически и практически обоснованном материале, состоящем из следующих разделов.

Раздел 1. Родительство как социокультурный феномен.

В ходе изучения данного раздела курса студенты знакомятся с трансформацией института семьи и родительства в современном мире и республике Беларусь; ролью осознанного родительства в жизни общества, семьи и личности последующих поколений; сущностью понятий «родительство», «осознанное родительство», «материнство», «отцовство»; компонентами родительства; факторами, определяющими формирование родительства.

Раздел 2. Повышение педагогической культуры родителей – важнейшее направление деятельности детского сада.

Содержание раздела курса направлено на раскрытие сущности таких понятий, как «педагогическая культура родителей», «психолого-педагогическое просвещение»; актуализацию проблемы психолого-педагогического просвещения родителей в современных условиях; определение роли и места дошкольного учреждения в формировании осознанного родительства; выявление задач, направлений и специфики психолого-педагогического просвещения, осуществляемого современным дошкольным учреждением.

Раздел 3. Содержание работы детского сада по педагогическому просвещению родителей.

В процессе изучения раздела студенты знакомятся с требованиями к организации работы с родителями в дошкольном учреждении (учет основных проблем современного семейного воспитания, показателей педагогической культуры родителей, их запросов и потребностей, особенностей семьи и проблем ребенка и пр.), их внимание акцентируется на важность установки доверительного, безоценочного взаимодействия с родителями.

Целью данного раздела является также расширение знаний студентов о содержании когнитивного блока работы с семьей (осознание родителями своей роли и воспитательных функций в семье, понимание собственного ребенка, осознание целей, содержания, форм и методов семейного воспитания и т.д.). Внимание будущих педагогов обращается на необходимость формирования у родителей практических умений и навыков (умение анализировать свою собственную воспитательную деятельность, находить причины своих педагогических ошибок, осуществлять выбор методов воздействия на ребенка, адекватных его характеру и конкретной ситуации, умение организовать взаимодействие с ребенком и пр.), а также потребности родителей в самообразовании. Студентам предлагается примерное содержание обучения родителей детей раннего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Раздел 4. Формы и методы работы воспитателя детского сада по повышению педагогической культуры родителей.

В процессе занятий студенты закрепляют знания таких понятий, как «форма», «метод» организации психолого-педагогического просвещения родителей, расширяют свои знания о традиционных (коллективных, индивидуальных, наглядно-информационных) и нетрадиционных (информационно-аналитических, досуговых, познавательных, информационно-просветительных) формах общения педагога с родителями в дошкольном учреждении. В разделе особое внимание уделяется такой форме работы, как организация совместной деятельности родителей, детей и педагогов в дошкольном учреждении (праздники, семейные конкурсы, развлечения, спортивные мероприятия, спектакли, концерты, выпуск газеты, просмотры фильмов, труд по благоустройству помещения дошкольного учреждения т.д.), подчеркивается значимость ее в повышении педагогической компетентности родителей.

Разработанный лекционный материал способствует совершенствованию знаний студентов о методах активизации родителей в процессе педагогического просвещения: ролевые и деловые игры, анкетирование, тестирование, обмен мнениями, опытом, обсуждение проблемных ситуаций, дискуссии, тренинги и т.д. В ходе изучения темы подчеркивается важность руководства самооб-

разованием родителей (подбор методической и педагогической литературы, информации о телепередачах на педагогические темы, оформление аннотаций на материалы по вопросам семейного воспитания).

Раздел 5. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения семьи.

Логика изучения курса предусматривает знакомство студентов с такими условиями эффективного психолого-педагогического сопровождения родителей, как: готовность педагогов дошкольного учреждения к осуществлению данного вида деятельности, знание особенностей каждой семьи, учет запросов и потребностей родителей, четкое планирование работы по педагогическому просвещению родителей. В результате изучения раздела студенты осознают необходимость оптимизации общения педагога с семьей, важность правильного отбора содержания и форм взаимодействия с родителями, привлечения квалифицированных специалистов по вопросам дошкольного детства к работе с родителями, анализа эффективности мероприятий, которые проводятся специалистами детского сада и др.

Основу методики преподавания данного курса составляет диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов. Методы и формы работы, используемые при чтении спецкурса разнообразны: лекции, семинары в форме дискуссии («Что важно знать о ребенке трех лет, чтобы понимать его?»), конференции для родителей по обмену опытом воспитания («Как на самом деле любить детей?»), ток-шоу («Можно ли обойтись без наказаний?»), деловые игры и т.д. На практических занятиях студенты включаются в творческую деятельность по анализу видеофрагментов различных форм работы детского сада по взаимодействию с семьей, овладевают методикой диагностики затруднений будущих педагогов в общении с родителями воспитанников, упражняются в умении владеть вербальными и невербальными средствами коммуникации. Они также разрабатывают и защищают конспекты различных форм работы детского сада по психолого-педагогическому просвещению родителей, упражняются в создании журналов для родителей, выпускаемых дошкольным учреждением, видеофильмов.

Полученные знания помогут будущим специалистам организовать деятельность по психолого-педагогическому просвещению родителей, отбирая актуальное содержание материала для работы с различными типами семей, используя активные формы работы.

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ В ПРОГРАММИРОВАНИИ

А.И. Павловский, В.В. Пенкрат, Д.В. Пенкрат

С самого начала преподавания информатики существовал так называемый «программистский подход», предполагающий формирование «алгоритмического стиля мышления». «Программистский стиль мышления» опирается на понятие «компьютерная грамотность», которое впервые определено А.П. Ершовым [1]. Обобщение программистского стиля мышления привело к появлению нового понятия – «операционный стиль мышления».

Как в школьном курсе информатики, так и в университете в курсе «Технологии программирования и методы алгоритмизации» изучается язык программирования Паскаль. В последнее время интерес к изучению языков программирования падает. Это объясняется многими причинами, среди которых можно назвать следующие: Почти у всех учащихся и студентов дома есть компьютеры, которые в основном используются для работы в сети Интернет, для игр, для написания рефератов и т.п., но не как средство для составления новых программ. Учебный предмет призван формировать систему научных знаний у студентов, практических умений и навыков, позволяющих им усвоить с определенной глубиной и в соответствии с возрастными возможностями основные исходные положения данной науки. При изучении программирования обычно решаются задачи математического характера, так как на таких задачах очень удобно показывать работу того или иного оператора. Студентам кажется, что программировать можно только расчетные задачи. Но это не так. Вот здесь и возникает ситуация, когда можно использовать игровые, содержательные и занимательные задачи.

Главный движущий фактор обучения – интерес. Использование занимательных задач на уроках информатики в школе и на занятиях в педагогическом университете вызывает интерес к информатике, побуждает к самостоятельной работе, проявлению инициативы и смекалки, что является предпосылкой к началу учебно-исследовательской работы обучаемых. При решении занимательных или содержательных задач задействованы элементы исследования: анализ постановки задачи, постановка вопросов для получения нужных результатов, исследование полученных результатов. А также предоставляется преподавателю естественный повод для небольших исторических экскурсов об авторах задач, которые, как правило, были крупнейшими учеными своего времени или популяризаторами науки. Кроме этого программирование простейших игр и занимательных задач позволяет актуализировать в учебном процессе потенциал наглядного моделирования процессов и явлений. Компьютер представляет новые возможности в доказательстве утверждений (теорем), например, методом полного перебора вариантов, а также при решении задач, где есть несколько вариантов решения и нужно найти все решения или выбрать из них один вариант решения в некотором смысле «наилучший».

Проиллюстрируем это на примере. Генерал решил устроить смотр своему войску. Когда солдаты построились в шеренги по 10 человек, оказалось, что в последней шеренге было 9 человек. При перестроении по 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2 в шеренге всегда оказывалось, что в последней шеренге не хватает одного солдата. Шеренги из 11 человектоже не подходили. Сколько человек участвовало в параде?

```
Program soldat;
Uses Crt;
```

```
Var i,p,m:Integer;
Begin
i:=1;
p:=1;
While p=1 do
Begin
m:=7*8*9*i;
If m<7000
Then If m mod 5=0
 Then If m mod 11=1
Then i:=i+1
else Begin
 Writeln(m-1,' солдат');
 p:=0;
 end
 Else i:=i+1
Else p:=0;
 End;
End.
```

Ответ:5039 солдат.

Еще один пример (задача о пиратах).

13 пиратов решили поделить поровну награбленные монеты. Когда они разложили монеты на 13 равных кучек, оказалось, что остается еще 8 монет. Затем два пирата умерли от оспы, и при делении монет на 11 равных кучек осталось 3 монеты. Затем три пирата погибли в бою, и когда монеты поделили на 8 кучек, осталось 5 монет. Какое минимальное количество монет было у пиратов?

Условия задачи описываются следующими тремя уравнениями:

X=13k+8 (1)

X=11n+3 (2)

X=8m+5(3)

где X – число монет.

```
Program a1;
Uses Crt;
Var x,k,n,m:Integer;
Begin
For k:=1 to 500 do
For n:=1 to 500 do
For m:=1 to 500 do
If (13*k+8=11*n+3) and (13*k+8=8*m+5)
Then begin
 writeln('всего было ',13*k+8, ' монет');
 k:=500;
 n:=500;
 m:=500;
 end;
End.
```

Ответ: 333 монеты.

Вместе с тем, можно генерировать числа, удовлетворяющие, например, условию (1), а затем проверять выполнимость оставшихся условий. Ясно, что нужно генерировать числа вида X=13k+8,k=1,2,3,… Тогда при k=25 получим 13*25+8=333 – решение задачи. Отсюда программа будет иметь вид:

```
Program a23;Uses Crt;
Var k,i,x:Integer;
Begin
i:=0; k:=1;
While i=0 do
 Begin
 x:=13*k+8;
 If x mod 11=3
Then If x mod 8=5
 Then i:=1
```

```
 Else k:=k+1
Else k:=k+1
 End;
 Writeln('количество монет=',x);
 end.
```

Такие занимательные задачи вызывают интерес у студентов и учащихся и помогают лучше усваивать основы языка программирования Паскаль.

Список использованных источников

1. Ершов, А.П. Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре // Информатика и компьютерная грамотность / А.П. Ершов, под ред. акад. Наумова. – Москва. – 1988. – С. 6-23

2. Арсак, Ж. Программирование игр и головоломок./ Ж .Арсак. – Москва : Наука, 1980.

3. Павловский, А.И. Алгоритмика. Дополнительные материалы по информатике для учащихся 11-12 классов / А.И. Павловский, В.К. Пономаренко, Е.Г. Тананко // Информатизация образования. – №3. – 2007.

4. Меньшиков, Ф. Олимпиадные задачи по программированию / Ф. Меншиков. – Питер, 2007.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКЕ (СТЕРЕОМЕТРИЯ), ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ ДОСТИЖЕНИЕ СТАНДАРТОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

О.Н. Пирютко

Коренные преобразования общественно-государственного и экономического характера внесли значительные изменения в систему образования. Провозглашены такие принципы, как гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, формирование у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира, непрерывность образования. Изменяются ценностные ориентиры, формируется новая парадигма образования, внедряются инновационные процессы в высшую школу. В свете общей идеи реформирования образования возрастает роль самостоятельной образовательной программы студентов педагогических вузов, ориентированной на непрерывное овладение новейшими разработками в области их будущих профессиональных интересов.

Проводимые в Республике важные реформы во всех сферах образования, в частности, в области высшего образования, предусматривают осуществление целого ряда мер по изменению академических и организационных форм обучения, обновлению методов обучения и внедрению новых технологий обучения.

В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема оптимального обеспечения образовательных стандартов высшего образования. В процессе перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием новых технологий возникает задача не только поиска эффективных методов формирования профессиональных умений студентов, но и выявления проблемного поля научного изучения информационных средств обучения, оптимальных в отношении организации и результатов дидактического процесса. В качестве оптимального информационного поля для студентов – математиков педагогических вузов мы считаем учебно-методический комплекс по каждой изучаемой дисциплине, ориентированный на достижение образовательных стандартов обучения. Создание материалов для обеспечения стандартов обучения по предмету«Элементарная математика» студентов педагогических вузов является актуальным, поскольку изменение программы по курсу «Элементарная математика» для студентов педагогических вузов, усиление роли самостоятельной работы в подготовке студентов к профессиональной деятельности приводит к необходимости системного подхода к достижению студентами обязательных стандартов обучения. Методологическую основу исследования составили: принцип системного подхода в педагогике (В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.).

Теоретической основой исследования являются научные положения о применении информационных технологий в образовании (Б.С. Гершунский), концепции организации обучения с применением информационно-дидактических средств (А.И. Архипова, С.П. Грушевский, И.В. Роберт Е.С. Полат и др.), компетентностный подход к подготовке учителя (Н.Л. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.). Однако, несмотря на достаточно широкий круг публикаций, связанных с созданием и применением учебно-методических комплексов, остается не разработанной модель формирования профессиональных навыков студентов педагогических вузов на основе системного подхода к обучению, реализуемого через учебно-методический комплекс (УМК). Структура и содержание предлагаемого учебно-методического комплекса ориентированы на дифференцированный подходк студентам в процессе формирования их профессиональных навыков. Использование УМК создает возможность не только получить необходимые теоретические знания и практические профессиональные навыки, но обеспечивает условия формирования творческого мышления студентов в процессе их профессионально-педагогической подготовки.

Теоретическое направление исследования связано с разработкой системного подхода к формированию профессиональных навыков студентов на основании выявления проблемного поля научного изучения информационных средств обучения. Структура УМК содержит не используемые ранее формы представления и контроля знаний студентов: разноуровневые обучающие тесты, диагностические тестовые задания информационные, справочные таблицы в том числе для дистанционного обучения, контроли-

рующие тесты, банк задач для контрольных работ, банк тем для организации исследовательской деятельности студентов, материалы обязательных результатов обучения по курсу «Элементарная математика» (стереометрия).

В условиях быстро развивающихся возможностей компьютерных технологий особенное значение приобретает понимание системного подхода к процессу формирования знаний, развития школьников в соответствии с их индивидуальными стилями приема, переработки и использования информации. Необходимость включения в практику обучения исследования как метода обосновано учеными-методистами, начиная с 60- х годов прошлого века.

Умению применять метод исследования на различных этапах формирования знаний школьников следует учить будущих учителей математики, используя всевозможные ресурсы учебных программ и планов подготовки студентов математического факультета, формы и технологии, отвечающие актуальному направлению профессиональной подготовки. Одно из направлений профессиональной составляющей в подготовке студентов математического факультета педагогического университета –сформировать достаточный уровень компетентности организации творческой, исследовательской деятельности школьников.

Предлагаем следующую структуру учебно-методического комплекса:

1.Лекциипо курсу стереометрии;

2. Презентации лекций;

3. Диагностические разноуровневые тесты по проверке знания теории;

4. Алгоритмы решения ключевых задач стереометрии, динамические модели решения задач различного уровня сложности;

5. Диагностические разноуровневые тесты по проверке навыков решения задач;

6. Задания обучающего характера для дистанционного обучения;

7. Разноуровневые обучающие тесты;

8. Информационные таблицы по курсу стереометрии.

9. Банк тем для исследовательской деятельности студентов в проблемных группах;

10. Банк задач для контрольных работ.

Приведем модель предлагаемой структуры на примере изучения темы «Комбинации геометрических фигур».

Название элемента структуры	Краткое содержание	Назначение	Рекомендации к использованию	Примечание
Лекция «Комбинации геометрических фигур»	1.Основные геометрические места точек, линий, поверхностей в пространстве. 2.Тела, вписанные в сферу. 3.Тела,описанные около сферы. 4. Комбинации цилиндров, конусов, многогранников	Для формирования знаний о комбинациях геометрических фигур в пространстве.	Изучать поэтапно, выполняя после каждого раздела диагностические разноуровневые тесты.	Можно использовать дополнительные материалы, представленные в презентации к лекции.
Тест по теме «Основные геометрические места точек, линий, поверхностей в пространстве»	Содержит пять вариантов разноуровневых тестов по три задания в каждом варианте	Для проверки знаний по первому разделу лекции.	Выполнять задания, начиная с первого уровня. Для выполнения заданий 5- ого уровня использовать таблицы.	Можно использовать дополнительные материалы приложения.
Тест по теме «Тела, вписанные в сферу»	Содержит пять вариантов разноуровневых тестов по три задания в каждом варианте.	Для диагностики сформированности основных алгоритмов определения радиуса сферы, описанной около многогранника.	Выполнять задания, начиная с первого уровня. Для выполнения заданий 5- ого уровня использовать алгоритмы в презентациях	Можно использовать задания пятого уровня как индивидуальные для работы проблемной группы.
Тест по теме «Комбинации цилиндров, конусов, многогранников»	Содержит пять вариантов разноуровневых тестов по три задания в каждом варианте.	Для диагностики сформированности основных алгоритмов определения радиуса сферы, описанной около многогранника.	Выполнять задания, начиная с первого уровня. Для выполнения заданий 5- ого уровня использовать алгоритмы в презентациях	Можно использовать задания пятого уровня как индивидуальные для работы проблемной группы.
Презентация лекции	Содержит алгоритмы построения центров вписанных и	Для самостоятельного применения алгоритмов при вы-	Использовать для решения задач алгоритмического	Можно использовать в качестве материалов для дистанци-

	описанных шаров около многогранников.	полнении практических заданий.	характера в диагностических тестах.	онного обучения.
Банк задач для организации контрольных работ	Содержит более 30 задач на комбинации многогранников.	Для составления многовариантных контрольных работ.	Можно использовать для индивидуальных заданий	Можно использовать для организации управляемой самостоятельной работы.
Банк задач исследовательского характера	Содержит задачи по стереометрии исследовательского характера, задачи на динамизацию геометрических объектов, которые предполагают исследование.	Для организации индивидуальной работы со студентами, занимающимися в проблемных группах.	Можно использовать презентации для исследования динамических ситуаций.	Могут быть использованы для заданий курсовых и дипломных работ.
Задания обучающего характера для дистанционного обучения	Содержат решения задач с указанием ключевых задач, подготовительных задач, необходимых для решения основной задачи.	Для обучения приемов поиска решения задач.	Можно использовать для самостоятельной подготовки к контрольным работам.	Можно использовать для организации управляемой самостоятельной работы.
Алгоритмы решения задач на определения центров вписанной и описанной сфер	Содержат основные алгоритмы решения задач на определение центров и радиусов вписанных и описанных сфер	Для формирования навыков решения классических задач на комбинации фигур.	Использовать вместе с презентацией алгоритма.	Могут быть использованы дополнительные алгоритмы в приложениях.

Разработанные материалы призваны решить актуальные проблемы подготовки учителя к его интегрированным функциям в современном образовании. Подготовка учителей математики – системный процесс, включающий в себя элементы самостоятельной, творческой работы студентов различных уровней и содержательных направлений.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г. Прохоренко

Проблема патриотизма представляет собой одну из самых актуальных в сфере духовной жизни белорусского общества. Изменения, произошедшие за последние десятилетия в социально-экономическом развитии страны, привели к девальвации ценности Отечества, потере сущностного содержания феномена патриотизма. Ни одно общество не способно существовать без такой консолидирующей силы. Кроме того, сегодня особое развитие приобрел процесс глобализации. Влияние этого явления на патриотизм неизменно ведет к принижению ценности национального и выдвижению на первый план ценности общечеловеческого. Однако только при гармоничном сочетании интересов и ценностей всех субъектов мирового сообщества человечество будет способно решить стоящие перед ним сложные задачи. И истинный патриотизм призван сыграть в этом активную и созидательную функцию.

Учитывая тот факт, что молодежь является активным субъектом социальных действий, проблема патриотического воспитания будущего учителя представляется социально значимой.

Перемены, сложные социальные процессы, которые происходят в жизни нашего общества, в межнациональных и межгосударственных отношениях, требуют огромных усилий по поиску реального понимания феномена Родины и наполнения понятия «патриотизм» соответствующим современности содержанием. Позитивный импульс осмыслению ценности патриотизма дает осознание необходимости формирования будущего учителя как человека высокой нравственной и интеллектуальной культуры, гражданина, понимающего свою значимость для общества, готового к творческому служению на благо Отечества.

Формирование устойчивого ценностного отношения к Отечеству основывается на механизмах осознания, глубокого переживания, переосмысления патриотических ценностей и их последующей интериоризации, создания личностных ценностных смыслов в отношении Родины. Основываясь на описанных механизмах смыслообразования (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.), мы выделили следующие потенциалы учебно-исследовательской деятельности, значимые в воспитании патриотизма: эвристический, творческий и субъектно-реализующий.

Эвристический потенциал учебно-исследовательской деятельности создает возможности для развития у будущих учителей процедур продуктивного мышления в сфере социальной реальности, требующего таких умений, как самостоятельный сбор информации, ее синтез, формулировка проблемы, гипотезы ее решения, выделение подпроблем, определение противоречий и поиск средств их разрешения.

Организация учебно-исследовательской деятельности в социально-гуманитарной сфере на основе эвристических методов и приемов развивает у студентов ряд важных личностных качеств (готовность к волевым усилиям, саморегуляции), а также систем-

ное видение явлений социальной действительности, что обеспечивает объективность оценочных позиций, осознание собственных возможностей, личного вклада в решение исследуемых проблем.

Конкретно-чувственный характер синтезируемой информации о патриотических проявлениях других людей, собранной в процессе исследования, выступает основой для актуализации социальных эмоций, развития ценностной сферы, осознания своего нравственного долга перед Отечеством, выступающими мотивами более осмысленной действенной патриотической позиции субъектов исследования.

Будучи творческой по своей природе, учебно-исследовательская деятельность в социальной проблематике гуманизирует личность, развивает чувство общности с согражданами, с миром в целом, что ведет к обретению большей целостности патриотического сознания и самосознания личности будущего учителя. В этом заключается творческий потенциал учебно-исследовательской деятельности в патриотическом воспитании личности.

Субъектно-реализующий потенциал социально направленной учебно-исследовательской деятельности состоит в овладении будущими учителями такой позицией, как социальное служение (помощь людям, нуждающимся в защите, поддержке, спасении), что придает ценностному отношению к Отечеству действенный характер.

Целостность процессу патриотического воспитания будущих учителей в учебно-исследовательской деятельности придает его информационно-методическое обеспечение (рисунок).

Рисунок – Информационно-методическое обеспечение патриотического воспитания будущих учителей в процессе учебно-исследовательской деятельности

В состав информационно-методического обеспечения входят: *диагностическое сопровождение*; *авторская программа* «Реализация воспитательного потенциала исследовательской деятельности в патриотическом воспитании студентов в рамках дисциплины «Практика устной и письменной английской речи»»; *материалы* для подготовки исследовательских проектов; *дневник саморазвития студента*; ***алгоритмы консультаций; банк студенческих исследовательских проектов.***

Диагностическое сопровождение представлено описанием диагностических процедур (отражает критерии и показатели сформированности ценностного отношения к Отечеству), характеристикой уровней сформированности патриотизма и способами его диагностики.

Авторская программа состоит из пояснительной записки (актуальность, цели и задачи курса), тематического плана, форм и методов работы, описания содержания занятий.

Материалы для подготовки исследований представляют собой базу источников для разработки творческих проектов (рубрикатор интернет-сайтов, содержащих инструментарий для работ) и компьютерные программы для их оформления.

Дневник саморазвития студентов отражает проделанную ими работу и рефлексию деятельности во время подготовки проектов. Кроме того, каждую неделю в этом дневнике фиксируется, что хотелось сделать и усвоить, но не удалось и по каким причинам.

Алгоритм консультации представляет собой набор инструкций, описывающих порядок действий субъектов учебно-исследовательской деятельности. В нашей работе проводятся различные консультации – эвристические беседы, дискуссии, отработка методики интервьюирования. В качестве примера приведем алгоритм консультации-дискуссии на тему «Студенческая жизнь»

Цель: формирование ценностного отношения к студенческой жизни.

Задачи:

1. Приобщение к творческому осмыслению материала, формирование ценностных отношений к обсуждаемому предмету, развитие критического мышления.
2. Стимулирование потребности анализировать окружающее, высказываться, сравнивать.
3. Формирование коммуникативной и дискуссионной культуры.

Роли участников дискуссии: ведущие, эксперт, секретарь (все студенты).

Задача ведущих – направлять ход дискуссии. В их обязанности входит: заботиться о соблюдении правил дискуссии, которые каждому участнику раздаются заранее и которые зачитываются вслух в начале дискуссии; строго соблюдать правило "трех минут";

выстраивать дискуссию и следить за соблюдением темы; задавать дополнительные вопросы, если что-то осталось неясным, чтобы ход дискуссии не нарушался; снимать излишние обострения в ходе дискуссии; повторять или обобщать аргументы, если это представляется ему необходимым; стимулировать живую дискуссию, вызывать участников на выступления, если вдруг наступает тишина.

Эксперт вступает в дискуссию только по просьбе ведущих в спорных моментах. Секретарь ведет протокол дискуссии.

Ход дискуссии

I. Перед началом обсуждения ведущие знакомят участников с правилами ведения дискуссии (10 мин.):

1. Прежде чем спорить, подумай, о чем будешь говорить, что доказывать.
2. Не искажай слов и мыслей своих товарищей.
3. Начиная спорить, ясно выскажи свои положения, которые будешь доказывать.
4. Помни, что лучшими способами доказательства являются точные факты, убедительные аргументы, ясная логика высказываний.
5. Не перебивай товарища, учись слушать.
6. Если доказали ошибочность твоего мнения, имей мужество признать правоту противника.
7. Заключая свое выступление, подведи итоги, сформулируй выводы.
8. Помни о времени.

II. Представление проблемного поля дискуссии (5 мин.).

Вопросы, вынесенные на обсуждение: культура проживания в общежитии; возможности развития творческих способностей студентов; перспективы трудоустройства в летнее время; участие в милосердниических акциях; культура отношений в многонациональных группах; свобода вероисповедания и политическая свобода в студенческих коллективах; студенческая семья.

III. Обсуждение выделенных проблем (50 мин).

Банк студенческих проектов представлен исследовательскими работами, выполненными студентами 1-2 курсов: «Беларусь – XX век. История страны в семейных рассказах», «Учимся жить вместе», «Мой город в улицах и лицах», «История моего имени и рода», «Купляйце беларускае!», «Мой университет», «Студенческая жизнь», «Для чего мы работаем?», «Героизм духа в труде учителя», «Портрет человека достижений», «Живая сила любви», «Беларусь за здоровый образ жизни», «Инвалиды Беларуси», «Национальные стереотипы: типичный белорус», «Мой город в улицах и лицах», «О самых первых и самых-самых в Беларуси», «Имидж Беларуси».

Таким образом, информационно-методическое обеспечение позволяет реализовать эвристический, творческий и субъектно-реализующий потенциалы учебно-исследовательской деятельности в развитии ценностного отношения будущих учителей к Отечеству.

Список использованных источников

1. Асмолов, А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник и др. // Вопросы психологии. – № 4. – 1979. – С. 35-46.
2. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – Москва : Изд-во МГУ, 1976.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл ; Академия, 2004.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.С. Путик

Переподготовка — это вид непрерывного профессионального обучения, направленного на совершенствование личности и расширение ее возможностей на рынке труда в изменчивых социально-экономических условиях, который подтверждается документом установленного единого образца. Роль и место самостоятельной работы слушателей в учебно-воспитательном процессе переподготовки определяются современными требованиями к выпускнику учреждений системы последипломного образования. Перестройка высшего образования направлена на повышение качества подготовки квалифицированных кадров, мобильных, способных к конкуренции, эффективной деятельности в профессиональной, научной, инновационной и управленческой сферах. Решение задач, направленных на совершенствование образовательного процесса, придает самостоятельной работе слушателей особый статус в профессиональной подготовке. В этой связи актуализируется проблема разработки содержательно-технологических и организационно-управленческих основ данного вида деятельности.

Применительно к структуре переподготовки мы не можем и не должны обучать слушателей «всему», так как ограничены сроки обучения, различен уровень подготовки обучаемых. Важно в процессе обучения довести до понимания каждого необходимость постоянного самообразования, сформировать мотивацию непрерывного образования.

Приоритеты целей последипломного образования должны смещаться от трансляции информации к развитию креативных способностей, рефлексии, критичности мышления, умений искать и оценивать информацию.

Усиление значимости самостоятельной работы слушателей, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ

обусловливаются также рядом научно-педагогических и организационно-методических требований к организации образовательного процесса переподготовки.

Во-первых, организация самостоятельной работы слушателей способствует личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки обучающихся, превращению их в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает развитие у слушателей способности к самообучению и самообразованию.

Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы слушателей придает в большей мере учебному процессу практикоориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение слушателей в самостоятельное решение системы заданий, имеющих профессиональную направленность.

В-третьих, повышение роли самостоятельной работы слушателей предполагает создание соответствующих условий для ее организации, усиление ответственности как слушателей, так и преподавателей за результаты своей деятельности, учебного процесса в целом.

Самостоятельная работа слушателей в системе последипломного образования – это разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся в сессионный и межсессионный период по выполнению различных заданий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа рассматривается как специфическая форма учебной деятельности слушателя, которая является следствием и продолжением целесообразно организованной преподавателем познавательной и учебно-исследовательской деятельности во время сессии, что стимулирует слушателей к дальнейшей самостоятельной поисковой и исследовательской работе.

Характер выполнения самостоятельной работы и ее результаты обусловливаются личностными особенностями слушателя как субъекта образовательного процесса: саморегуляцией, адекватной самооценкой, рефлексивным мышлением, самостоятельностью, организованностью, сформированностью волевых качеств и др.

Самостоятельная работа слушателей, направленная на овладение конкретной учебной дисциплиной, способствует развитию познавательных интересов и потребностей; умственной активности и самостоятельности, формированию навыков самостоятельной работы в учебной, научно-исследовательской, профессиональной, инновационной, социальной сферах, опыта принятия решения в различных ситуациях.

Организация самостоятельной работы слушателей направлена на решение следующих задач: а) закрепление, обобщение и повторение пройденного учебного материала; применение полученных знаний в стандартных ситуациях и при решении задач высокого уровня сложности и неопределенности; б) совершенствование предметных умений и навыков по изучаемым дисциплинам; формирование межпредметных, общеучебных, исследовательских умений; в) активизация учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, ее максимальная индивидуализация с учетом психофизических особенностей, академической успеваемости слушателей;

г) формирование готовности слушателей к самообразованию в течение всей жизни.

В вузовской практике обучения выделяются два основных вида самостоятельной работы: индивидуальная самостоятельная работа (работа с учебной и научной литературой, подготовка к лекциям, семинарским и лабораторным занятиям, зачетам, экзаменам, выполнение и защита курсовых и дипломных работ, научно-исследовательских проектов, написание рефератов, разработка индивидуальных заданий и др.); групповая самостоятельная работа (разработка и защита коллективных научно-исследовательских проектов, творческих заданий и др.), способствующая усилению мотивации и активности учебно-исследовательской деятельности слушателей, повышению ее эффективности за счет полилоговых форм обсуждения проблем взаимного контроля и коллективной рефлексии.

Время и место проведения самостоятельной работы слушателей, характер управления ею зависят от образовательных целей; специфики и содержания заданий, предназначенных для самостоятельного выполнения; степени учебно-методического обеспечения учебного процесса. В связи с этим самостоятельная работа, может носить как аудиторный характер и осуществляться в ходе учебных занятий, консультаций, зачетов, экзаменов, в период сессии, так и внеаудиторный (выполнение домашних заданий, работа в библиотеке, на компьютере и др.), в том числе и в межсессионный период.

Опыт показывает, что эффективность организации самостоятельной работы слушателей достигается за счет:

− разработки преподавателями системы заданий различного уровня сложности, предназначенных для индивидуальной и групповой работы, рассчитанных как на кратковременный, так и на длительный периоды их выполнения (например, в ходе подготовки к лекциям и семинарам, написания курсовых, дипломных работ и т.д.);

− согласованности и преемственности между содержанием, методами решения и оценивания результатов выполнения заданий, предназначенных для самостоятельной разработки на лекционных, практических занятиях, в домашних условиях, в период производственной практики и в ходе исследовательской работы слушателей, включая работу над курсовыми и дипломными проектами;

− учета индивидуальных особенностей и возможностей слушателей с целью развития у них научных интересов, профессиональных способностей в процессе самостоятельной работы; а также разработкой (коррекцией) в соответствии с потребностями профессионального становления заданий для самостоятельного выполнения.

Список использованных источников

1. Богоявленская, А.Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов: учеб. пособие / А.Е. Богоявленская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002.

2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А.А. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: Аверсэв, 2003.

3. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов / под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005.

4. В помощь слушателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров: справочник / О.Н. Важник, В.С. Путик, В.А. Шинкаренко и др. – Минск: БГПУ, 2008.

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Т.С. Стельмак, Н.Б. Яремчук

В процессе обучения преподаватель обязан осуществлять контроль знаний студентов. В последнее время для проверки уровня усвоения материала широко используется компьютерное тестирование. Для его реализации на данном этапе развития образовательных информационных технологий, используется специализированное программное обеспечение, редакторы электронных курсов, системы дистанционного обучения.

Компьютерные тесты могут использоваться для самопроверки, контроля знаний и теоретических умений студентов, в некоторых случаях тесты могут применяться в качестве экзаменационных.

При подготовке материалов для компьютерных тестов необходимо исходить из следующих рекомендаций:

- четко разделить учебные материалы на основные и дополнительные;
- проверка в первую очередь знаний основных учебных материалов;
- организация тестов для самопроверки;
- включение в тест не менее 20% вопросов, рассматриваемых студентами при самоподготовке.

При выполнении тестов рекомендуется соблюдать следующие установки:

- открывать доступ к тесту после прохождения тем(ы);
- при выполнении контрольного теста целесообразным является задавать время его выполнения (обычно не более одной минуты на вопрос);
- при выполнении тестов для самопроверки время выполнения рекомендуется не ограничивать;
- количество тестовых заданий влияет на количество попыток выполнения теста (для тестов, содержащих до 30-ти заданий, рекомендуется только однократное выполнение).

Для того, чтобы максимально охватить весь спектр знаний студента, рекомендуется при составлении вопросов теста их классифицировать.

На первом этапе рекомендуется классифицировать составляемые вопросы по категориям знаний и умений. Для этого удобно использовать таблицу (таблица 1):

Таблица 1 – Классификация вопросов теста по категориям

N	*Категория знаний и умений*
1	Знание названий, фактов, имен
2	Знание определений, понятий, терминов
3	Вероятностные знания
4	Знание технологических операций и приемов
5	Знания классификаций
6	Абстрактные знания
7	Знания методологий
8	Знание противоположностей, противоречий
9	Умения определять причинно-следственные связи
10	Проверка умений сравнивать, сопоставлять, анализировать
11	Понимание сущности процессов, алгоритмов, процедур выполнения действий
12	Другое

Классифицировать вопросы теста также можно по уровням усвоения знаний.

В процессе обучения выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения (И.Я. Конфедератов и В.П. Симонов): уровень различения (или распознавания) предмета; уровень его запоминания; уровень понимания; уровень применения; «перенос».

Согласно исследованиям каждому уровню знанию соответствует определенный уровень обученности (рисунок).

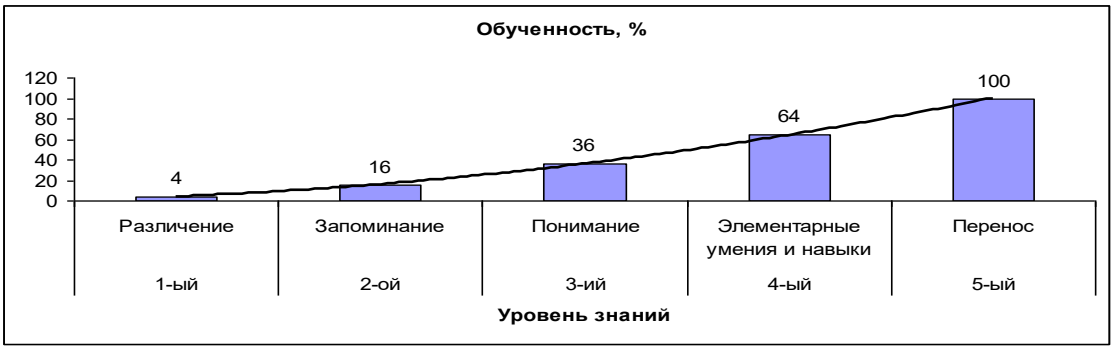


Рисунок – Уровни знаний и соответствующий им уровень обученности

В зависимости от того, к какому уровню обученности можно отнести вопрос, будет зависеть и вес оценки данного вопроса. Также вес оценки будет зависеть от того, в какой форме будет реализован ответ на вопрос.

По формам реализации ответа на вопрос в программных продуктах тестовые вопросы можно разделить на следующие типы: •вопрос с единственным выбором; •вопрос с множественным выбором; •вопрос на упорядочивание вариантов; •вопрос на числовой ввод; •вопрос на текстовый ввод; •вопрос на парное соответствие; •эссе (развернутый текстовый ответ, требует оценки преподавателем вручную).

Рассмотрим более подробно уровни усвоения знаний и типы вопросов, которые могут для них применяться.

Различение (распознавание) – уровень знакомства с данным процессом, объектом или явлением, который соответствует усвоению до 4% учебного материала.

Вопросы по проверке первого уровня усвоения знаний можно оценить в 1 балл (один правильный вариант из двух), вопрос более сложной структуры – в 1–2 балла (один правильный вариант из трёх и более), 2–3 балла (несколько правильных ответов).

Можно также использовать тип вопроса на соответствие (рекомендуется оценивать не менее чем 2–4 баллами)

Запоминание – показатель количества усвоенной информации (механическое, неосознанное воспроизведение текста, правил, формулировок и т.п.), что соответствует усвоению от 5 до 16 %.

Особенностью его компьютерной реализации являются: ввод одного слова или словосочетания при ответе на контрольный вопрос; сравнение результатов по символам, отсутствие учета прописной и строчной буквы при сравнении.

Вопросы по проверке второго уровня усвоения оцениваются не ниже 2 баллов.

Тип реализации – вопрос на числовой или текстовый ввод

Понимание – характеристика осознанно усвоенной информации. Запоминание и понимание вместе характеризуются термином «воспроизведение», т.е. запоминание – это неосознанное воспроизведение, а понимание – это осознанное воспроизведение. При этом показателе усвоение лежит в пределах от 17 до 36 %.

Вопросы на понимание по проверке 3-го уровня усвоения учебного материала оцениваются не ниже 3–4 баллов.

Рекомендуется, чтобы вопросы данного уровня составляли не менее 20–25 % тестовых заданий. Обычно данные вопросы редко встречаются в тестах. Начинаются они, как правило, с вопросов: для чего, почему, зачем, как, что будет, если …?

Типы реализации – числовой ввод, текстовый ввод, эссе.

Элементарные умения и навыки – репродуктивный уровень применения теоретических познаний на практике (выполнение практических работ по шаблону, образцу, аналогии и т.п.). В этом случае уровень усвоения знаний находится в пределах от 37 до 64 %.

В компьютерных тестовых заданиях используются редко.

«Перенос» – творческий уровень реализации усвоенного теоретического багажа (выполнение любых практических работ в пределах программных требований). При этом показателе усвоение составляет от 65 до 100 %.

В компьютерных тестовых заданиях используются редко.

Четвёртый и пятый уровни усвоения реализуются посредством практических и теоретических заданий, эссе, дискуссий, проектов и практически не могут быть реализованы в виде тестовых вопросов.

Отсюда можно сделать вывод, что тестирование позволяет проконтролировать в основном 1-3 уровень усвоения знаний.

Придерживаясь двух перечисленных принципов классификации вопросов и способов их реализации можно составить таблицу, позволяющую упорядочить и облегчить процесс сопоставления веса оценки для вопроса (таблица 2).

Таблица 2 – Сопоставление веса оценки для вопроса

Текст вопроса, ответ(ы) на него с указанием правильных	Категория знаний и умений (номер из таблицы 1)	К какому уровню обученности относится вопрос?	Каким количеством баллов может оценивается вопрос при полном правильном ответе на него?	К какому типу по форме реализации ответа на вопрос относится данный вопрос?
Как называется процесс сжатия данных для дальнейшего хра-	2	2 уровень	3	Короткий ответ

нения? Архивация, архивирование				

При общей оценке знаний по курсу вес тестов должен быть ниже веса эссе, практических заданий, дискуссий и проектов.

По мнению авторов, тесты целесообразно применять для промежуточного контроля знаний, самоконтроля и самопроверки, в качестве допуска к выполнению практических и лабораторных занятий, для итогового же контроля (принятие зачетов и экзаменов) рекомендуется применять традиционные формы, а также защиту проектов.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.А. Стреха

Реформирование высшего образования, происходящее в нашей стране направлено на подготовку квалифицированных специалистов, способных к ответственной и эффективной деятельности в различных сферах жизнедеятельности человека. Готовность выпускника вуза к профессиональному труду определяется следующими общими требованиями: умение работать в группе; способность к сотрудничеству и самообучению; наличие навыков по поиску и обработке информации; сформированность умений постановки проблемы, разработки этапов решения возникающих задач; способность осваивать, разрабатывать и внедрять инновации; постоянно, в течение всей жизни, повышать собственный образовательный и профессиональный уровни.

Решению поставленных задач и обеспечению сформированности у студентов требуемых умений и навыков способствует такая организация образовательного процесса, которая предполагает максимальную включенность студентов в постановку и решение учебных и теоретических задач, связанных со стимулированием самостоятельного поиска, созданием условий для осознанного и мотивированного выбора образовательных приоритетов.

Этому, с нашей точки зрения, способствует использование в профессиональном образовании интерактивных методов обучения. Широко используемые в последнее время в теории и практике образования термины «интерактивные методы», «интерактивная педагогика», «интерактивное взаимодействие» имеют ведущей характеристикой понятие «взаимодействие». Во всех этих терминах употребление определения «интерактивный» подчеркивает их альтернативность традиционным методам.

Интерактивные методы – это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности. Это процесс интенсивной межсубъектной коммуникации педагога и студента. Интерактивное педагогическое взаимодействие характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, обменом деятельностями, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия. Интенсивное педагогическое взаимодействие, реализация интерактивных педагогических методов направлены на изменение, совершенствование моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса [2; 3].

Использование автором интерактивных методов обучения в процессе преподавания дисциплины «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой» показало, что процесс получения знаний приобретает иные формы.

Во-первых, из позиции пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализовать свои знания, студенты становятся в активную позицию. Интерактивные методы в полной мере отвечают требованиям К.Н. Венцеля к организации учебного процесса: «Чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами дети, чтобы педагогу больше приходилось слушать…, чтобы дети все время были активными, а не сострадательными лицами…» [1]. Некоторые интерактивные методы требуют больше вербальной активности студентов («Заверши фразу», «Если бы я был явлением природы», «Минута говорения» и др.), другие предполагают элементы их двигательной активности («Четыре угла», «Поменяемся местами», «Дюжина вопросов», «Выбор» и др.). Но все интерактивные методы стимулируют умственную активность студентов. Они предполагают выполнение различных мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение), оперирование понятиями, поиск ответов, решение проблем, оценивание т.д. Преподаватель, используя разные интерактивные методы, может стимулировать как индивидуальную умственную активность, так и групповую. Так, при использовании метода «Чье это?» в процессе обсуждения вопроса «Типы отношений живых организмов в биоценозе», студентам предлагается система вопросов-ситуаций и пять вариантов ответов: четыре варианта – это карточки «Форические связи», «Фабрические связи», «Топические связи», «Трофические связи», развешенные в разных углах аудитории, и пятый вариант – это размещение посередине, если студент считает, что в данной ситуации проявляются несколько взаимосвязей. Выслушав вопрос, например «В какие связи вступает белка, запасая орехи на зиму?», каждый студент мысленно формулирует ответ и, перемещаясь по аудитории, размещается под соответствующей табличкой. Только после того, как все студенты определились с ответом, преподаватель предлагает студентам обосновать свой выбор. Данный метод предполагает принятие студентом решения в индивидуальном порядке, и быть готовым его обосновать.

При использовании метода «Икебана» (в процессе обсуждения вопроса о подборе комнатных растений для уголков природы разных возрастных групп дошкольного учреждения) студенты получают карточки с критериями отбора растений: «Растения красиво, обильно и долго цветущие», «Растения с различными потребностями в свете, влаге и тепле», «Растения с ярко выраженными частями (стебель, листья)», «Растения с разным характером поверхности листьев», «Растения, имеющие различную форму и величину листьев», «Растения с разными способами размножения», «Растения с разными стеблями, листьями, цветками», «Растения, имеющие пестро окрашенные листья». Студенты-участники метода вступают во взаимодействие между собой, анализируют

предложенные критерии и обсуждают варианты создания «цветочных композиций» для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Данный метод предполагает коллективное решение вопроса, умение слушать и слышать другого участника, принимать другую точку зрения или отстаивать свою.

Особенностью знаний, получаемых студентами на таких занятиях, является то, что они приобретаются не в виде готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. Как отмечали студенты в анкетах, «на занятиях студент не имеет возможности отсидеться, ему надо думать самому, не полагаясь на других», «работают как слабые, так и сильные студенты», «появляется интерес к изучаемому предмету».

Во-вторых использование интерактивных методов обучения, изменяет отношения между субъектами учебного процесса. Взаимодействие между преподавателем и студентами начинают выстраиваться на основе паритетности. Паритетные взаимоотношения предполагают принятие педагогом активной позиции студента, признание за ним права на самостоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение, и оно принадлежит педагогу. В итоге каждый участник учебного процесса создает условия для своего развития.

В-третьих, благодаря интерактивным методам возникает более благоприятная атмосфера на занятиях, целенаправленно создается комплекс внешних условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций у всех участников учебного процесса. Традиционно на занятиях, где используются интерактивные методы, первым реализуется один из методов создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации: «Прогноз погоды», «Аллитерация имени», «Имя и жест», «Комплимент», «Подари цветок» и др.

Особое внимание заслуживает такой аспект использования методов, как позитивность и оптимистичность оценивания. Создаваемая на занятиях ситуация успеха позволяет повысить мотивацию у студентов, обеспечивает более высокий уровень усвоения материала, способствует снижению утомляемости и повышению уровня удовлетворенности от участия во взаимодействии.

В-четвертых, использование интерактивных методов качественно изменяет характер деятельности самого преподавателя на занятиях. Традиционная форма проведения занятий выделяет преподавателя как центральное действующее звено. В планах семинарских занятий подробно прописывается только содержание деятельности преподавателя: какие вопросы необходимо задавать студентам для обсуждения темы, какие задания надо предложить для закрепления знаний, как проверить, имеющиеся знания у студентов и т.д.

Преподаватели, применяющие интерактивные методы в своей работе отмечают, что: возникает интерес к собственной педагогической деятельности; увеличивается удовлетворенность от работы со студентами; появляется возможность учитывать свои индивидуальные особенности при построении и проведении занятий; имеется возможность анализировать свою деятельность на занятиях в соответствии с высказываниями студентов в процессе рефлексии; а также наблюдать за групповыми процессами, за взаимоотношениями студентов в группе.

Вместе с тем, интерактивные методы не стоит воспринимать как средство избавления студентов от скуки на занятиях. Широкое их использование не может само по себе гарантировать успех в педагогическом процессе и не в состоянии скрыть некомпетентность преподавателя в содержательном и методическом плане. Только обдуманный подбор методов в сочетании с основательным знанием содержания темы может обеспечь успех в применении интерактивных методов.

Список использованных источников

1. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: Сб.научных трудов./ К.Н. Вентцель. – М., 1993. – С. 96 – 97.
2. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: Учеб. пособие / С.С. Кашлев – Минск, 2004.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск, 2007.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Л.Г. Тарусова, М.М. Ярмолинская

Успешность разворачивания процессов развития в образовании требует от его специалистов осознания своего места и роли в этом процессе, непрерывного личностно–профессионального саморазвития. В данном контексте особую актуальность приобретает опережающая подготовка управленческих кадров для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования, что и призвана осуществлять система повышения квалификации.

Сегодня управленец должен обладать способностью к концептуальному мышлению, гуманистическими ценностными мировоззренческими установками, рефлексивно–аналитическими, креативными, проектно–технологическими, организаторскими, коммуникативными, исследовательскими способностями. В рамках «способностной» модели повышения квалификации кадров образования обучающийся рассматривается как субъект собственного личностного и профессионального развития, а педагог (преподаватель) — как организатор условий для его саморазвития, что осуществляется через ситуативное управление его деятельностью и реализацию принципа «выращивания новых способностей» [3].

Новое понимание качества образования обусловило поиск и внедрение в образовательную практику адекватных подходов, идей, концепций, ориентированных на исследование и решение проблем саморазвития личности. Важнейшими требованиями к

личности специалиста являются творческость, профессиональная мобильность, способность к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Следовательно, образование (в том числе и последипломное) должно быть направлено на создание условий для обеспечения его личностно-профессионального роста, развития способности самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы.

Остановимся на некоторых вопросах, требующих, на наш взгляд, внимания в процессе рассмотрения заявленной проблематики.

Одним из важнейших условий совершенствования профессиональной подготовки управленческих кадров дошкольных учреждений является структурно-содержательный компонент курсов повышения квалификации. Как показал анализ теории и практики, наиболее оптимально учебный процесс повышения квалификации строить на основе модульного подхода, целью которого является формирование способностей слушателей к развитию собственного профессионального мышления и деятельности.

Под модулем понимается относительно независимая, целостная часть учебного процесса, направленного на решение конкретной образовательной задачи, определяемой в целом режимом развития и контекстом подготовки руководителей, а также технологическое описание этого процесса. Использование модульного принципа формирования учебно-тематических планов курсов повышения квалификации позволяет определять чёткую последовательность изучения тем на основании их контекстной зависимости. Разработанная преподавателями кафедры дошкольной педагогики и психологии АПО учебно-программная документация базируется на модульном построении содержания курсов, что позволяет слушателям достаточно глубоко и разнопланово освоить как философско-культурологические аспекты образования, так и актуальные проблемы управления учреждением в современных условиях развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь в их взаимосвязи.

Следует отметить, что тематика модулей и их содержание обусловлены спецификой контингента: дифференциация осуществляется для заведующих дошкольными учреждениями, заместителей по основной деятельности, а также проходили они ранее курсы повышения квалификации или нет. Для всех категорий предлагаются инвариантные модули «Философско-культурологические аспекты образования», «Правовое поле современного дошкольного образования» и вариативные (для заведующих ДУ) «Управление дошкольным учреждением как условие повышения эффективности его деятельности», «Мониторинг как механизм управления дошкольным учреждением», «Управление персоналом дошкольного учреждения»; (для заместителей заведующих по основной деятельности ДУ) «Функции заместителя заведующего по основной деятельности в управлении дошкольным учреждением», «Методическая работа как ведущее направление в деятельности заместителя заведующего по основной деятельности», «Современные подходы к образовательному процессу дошкольного учреждения» и др. В зависимости от этапа подготовки руководителей, их функций в системе дошкольного образования, уровня готовности к освоению содержания деятельности определяется структура модуля, соотношение объема и глубины освоения его содержания. Последовательное движение субъекта по взаимосвязанным между собой учебным модулям позволяет обеспечить реальное приобретение качественно новых способностей к профессиональной деятельности.

Ещё одним важным направлением деятельности преподавателей кафедры по повышению качества последипломного образования руководителей дошкольных учреждений является создание учебно-методических комплексов (УМК). Концептуальными требованиями к структуре и содержанию УМК являются те, в которых учитывается специфика процесса повышения квалификации: оперативность, функциональность и профессиональное развитие личности. Комплекс является системообразующим компонентом образовательной среды.

УМК представляет собой многофункциональную систему, эффективность которой достигается, если теоретическое, программное и методическое обеспечение проектируется на основе компетентностного, программно-целевого, психолого-педагогического и информационного подходов [1; 2]. УМК должен поддерживать все виды и формы учебных занятий, проводимых на курсах повышения квалификации. Основными принципами формирования УМК выступают принцип целостности, последовательности, полноты охвата содержания, профессиональной направленности.

Каждый УМК, разработанный преподавателями кафедры, включает в себя учебно-тематический план, программу, тезисы лекций и их мультимедийное представление, позволяющее визуализировать информацию, планы проведения учебно-деловых игр и практических занятий на базе дошкольных учреждений, тематику консультаций, вопросы к зачёту (базовые курсы) или собеседованию (целевые курсы), банк основной и дополнительной литературы по модулям, практические материалы на электронных носителях. Если учебным планом курсов предусмотрено написание рефератов, то представлена тематика рефератов и литература. Указанные структурные элементы УМК находятся между собой в диалектической связи.

Работа с УМК требует от слушателей курсов повышения квалификации умений самостоятельно приобретать и применять знания, работать с предлагаемой информацией, находить нужные средства обучения и источники информации, овладевать способами анализа и проектирования профессионально-педагогической деятельности, стимулирует и вызывает потребность личности к самоуправлению и саморазвитию, ориентируя обучаемого на самообразование. Таким образом, УМК позволяет обеспечить эффективную организацию курсов повышения квалификации руководителей дошкольных учреждений в режиме самообразования, построенном на основе стратегии комбинированного управления, сочетающего внешнее управление, осуществляемое преподавателем, и самоуправление.

Использование в последипломном образовании руководителей дошкольных учреждений современных технологий, в основе большинства которых лежит интеракция, также призвано обеспечить повышение качества последипломного образования и совершенствование профессиональной подготовки управленческих кадров дошкольных учреждений. Процесс обучения на курсах повышения квалификации организуется в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на основе партнёрства.

Применение интерактивных технологий направлено на познание, расширение, присвоение, преобразование, интерпретацию педагогических ценностей в профессиональной деятельности специалистов, руководящих дошкольными учреждениями, более продуктивное формирование и повышение качества её гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского, коммуникативного компонентов. Поскольку обучение взрослых эффективно в той степени, в какой создаются условия, помогающие им критически оценить свой опыт и осмыслить сущность ролевых знаний в широком социальном контексте, то возрастает роль технологий, содействующих развитию коммуникативных способностей, умения принимать решения, понимать, анализировать и оценивать собственные действия на основе новой информации. Технологии моделирования и проектирования направлены на выработку у специалистов, проходящих курсы повышения квалификации, умений и навыков стратегического управления учреждением образования.

Использование продуктивных технологий обучения обеспечивает подход к нему как к процессу преобразования жизненного и профессионального опыта, вырабатывая гибкость и мобильность в условиях трансформации не только образовательной, но и социальной систем в целом.

Итак, модульное построение содержания последипломного образования, использование имеющихся УМК и дальнейшая их модернизация, современные технологии организации образовательного процесса выступают, на наш взгляд, ключевыми направлениями совершенствования профессиональной подготовки управленческих кадров дошкольных учреждений в системе повышения квалификации.

Список использованных источников

1. Антоняк, Е.Н. Совершенствование методики применения учебно-методического комплекса в обучении курсантов военных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Антоняк. – М., 2005.

2. Пальчевский, Б.В. Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования / Б.В. Пальчевский // Веснік Адукацыі. – 2007. – №5.

3. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: психологические основы проектирования образования: автореф. дис. … д-ра. психол. наук: 19. 01. 01; 19. 00. 07 / В.И. Слободчиков. – М., 1994.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.И. Цыркун

Проведенное нами исследование о подготовке будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста состоит из двух частей.

В первой части нашего исследования выявлялись особенности представлений студенческой молодежи (будущих педагогов) о женской и мужской социальной роли.

Как отмечал А. Бодалев, процесс восприятия и понимания человека человеком можно с точки зрения теории ролей. Человек объединяет в себе большее или меньшее количество ролей. Каждая из них складывается из отдельных характерных для нее действий. Все действия в совокупности образуют устойчивую систему. Каждая из таких систем-ролей формируется в обществе, которое создает эталоны ролей и их обязательные атрибуты.

Отдельная личность, поставленная перед необходимостью принять на себя новую роль, осваивает действия, ее составляющие, и овладевает соответствующими атрибутами. Роль рассматривается как стереотипный ряд заученных действий, воспроизводимых в социальной ситуации взаимодействия людей друг с другом. Роль – это система действий, которые совершает человек, занимающий определенное положение в межличностном взаимодействии.

В исследовании принимали участие студентки БГПУ (71 человек). Использовался метод незаконченных предложений.

Анализ ответов показал, что женщина в представлении испытуемых – привлекательная, обаятельная, интересная, веселая, жизнерадостная, счастливая, любимая, нежная, заботливая, ласковая, свободная, умная, социально-активная, сексуальная, волевая, здоровая, величественная, прекрасная, капризная, своенравно-уступчивая, добрая.

Она жена, мать, любовница, женщина, дочь, бабушка, студентка, сотрудница, домохозяйка, красавица, друг, невеста, помощник (не помощница), цветок, красота, мотылек.

Она рожает детей, любит, властвует, разделяет, живет, чувствует, работает, учит, готовит, воспитывает, заботится, плачет, смеется, управляет своей жизнью, радуется, прощает.

Мужчина – успешный, толстый, умный, нежный, добрый, твердый, богатый, сильный, ласковый, мужественный, отважный, храбрый, властный, ленивый, лживый, смелый, порядочный, напористый, щедрый.

Он – царь, любимый, любовник, мужчина, доблесть, честь, отвага, солнце, глава, труженик, защитник, добытчик, муж, отец, друг, хозяин жизни, победитель, профессионал.

Он делает, что хочет, что умеет, работает, превозносит любимую женщину до небес, живет, радуется, обеспечивает семью, пьет, курит, изменяет, платит, защищает, оберегает, заботится, воспитывает, любит.

Частота использования тех или иных характеристик позволяет сделать следующие выводы: женщина, по представлениям испытуемых, реализует внутренние, семейно-домашние роли, а мужчина – профессиональные, внешние по отношению к семье;

женщина проявляет себя как эмоциональная, мужчина –как рациональная, волевая и эмоциональная (по отношению к любимой женщине) личность.

Таким образом, полученные результаты свидетельствует о воспроизведении будущими педагогами гендерных стереотипов. В процессе восприятия и понимания будущими педагогами другого человека проявляется уровень их развития как представителей определенного народа, общественного класса, группы, как членов определенного семейного, трудового, учебного коллектива, отражается их гражданская и психологическая зрелость, профессиональные стереотипы, сформированные у них требования к людям.

Вместе с тем, в своей профессиональной деятельности будущим педагогам предстоит осуществлять гендерное воспитание детей младшего школьного возраста, в котором должны быть реализованы не личные стереотипные представления, а принципы гендерного баланса, гендерного равенства, гендерной симметрии, зафиксированные в нормах права.

Вторая часть исследования посвящена разработке средств и методов подготовки будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста. Она имеет содержательный и организационный аспекты.

Содержательный аспект предполагает учет гендерных особенностей личности в процессе гражданско-патриотического воспитания.

Организационный аспект предполагает создание системы заданий для самостоятельной работы будущих педагогов.

Содержательный аспект исследования отношений мужчин и женщин как гендерных означает исследование полоролевых моделей их поведения как социально детерминированных, в отличие от традиционного подхода, где различие их социальных ролей определяется "естественным», природным фактором — различием их биологической организации, как закрепленных в современных нормативных государственных документах.

Содержательный аспект исследования раскрывается в курсах общей психологии (гендерные особенности личности, гендерная идентичность), социальной психологии (гендерные стереотипы, представления о гендерных особенностях личности у представителей различных гендерных и социальных групп, гендерная социализация личности, гендерные роли, лидерство), психологии развития (возрастные гендерные особенности личности, гендерная идентичность девочек и мальчиков младшего школьного возраста), педагогической психологии (воспитание гендерной идентичности, воспитание гендерной культуры личности).

Для самостоятельной учебной деятельности разработана обучающая компьютерная программа и программа контроля знаний. Это дает возможность будущим педагогам освоить блок теоретической информации, пройти компьютерную диагностику (выявить собственные гендерные стереотипы в восприятии и понимании человека человеком, представления о женщинах и мужчинах, о женщинах-политиках и мужчинах-политиках), произвести обработку результатов, сделать выводы и выполнить творческое задание по гендерному анализу детской и учебной литературы.

Проводимое исследование позволяет решить задачи, сформулированные в Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2006-2010 годы и в Национальном плане действий по обеспечению гендерного равенства на 2008-2010 годы: предотвращение всех форм дискриминации по признаку пола, предотвращение насилия в обществе, активизация усилий по ликвидации стереотипных представлений о социальных ролях мужчин и женщин во всех сферах жизни общества, пропаганда сотрудничества и обоюдной ответственности во всех аспектах семейной жизни, реализация идеи гендерного равенства в средствах массовой информации и в содержании учебных предметов, создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию личностного потенциала женщин и мужчин во всех сферах жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Введение в гендерные исследования. Часть 2. Харьков, Алетейя. 2001.

2. Психологические стереотипы женского образа в средствах массовой информации. В кн.: Куляшоускія чытанні: матэр. Міжнароднай навуковай канферэнцыі. 6-7 лютага 2002 г. – Могилев, МДУ, 2002.

3. Цыркун, И.И. Дискриминация женских прав в средствах массовой информации и коммуникации как форма социального насилия // Женщина. Образование. Демократия: материалы 3-ей международной междисциплинарной научно-практической конференции (8-9 декабря 2000 г.) / Минск, Энвила, 2001.

4. Цыркун, И.И. Гендерный анализ женского образа // Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия: материалы Международной научно-практической конференции. Минск 19-20 апреля 2002 года, -- Часть 2. Минск, БГПУ, 2002.

5. Цыркун, И.И. Методика и результаты исследования гендерно-психологических представлений о политиках у субъектах общественного сознания // Женщина. Образование. Демократия: материалы международной междисциплинарной научно-практической конференции (19-20 декабря 2003 года). Минск, Энвила, 2004.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОХРАНА ТРУДА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

С.И. Чубаров, И.П. Свирид

Учебная дисциплина «Охрана труда», первоначально включающая и «Основы энергосбережения», разработана и введена в стандарт педагогического образования в 1999 г. согласно приказам Министра образования Республики Беларусь от 17.03.1998 г.

№ 151 и от 17.05.1999 г. № 282 [2, 4]. Ее целью является обучение будущих педагогов вопросам охраны труда, ознакомление их с комплексом мероприятий правового, организационного, технического и санитарно-гигиенического характера, направленных на обеспечение здоровых и безопасных условий труда и обучения учащихся.

В отличие от других учебных дисциплин «Охрана труда» имеет свою специфику, прежде всего в том, что все основные используемые термины строго стандартизированы и имеют ссылки на соответствующие законодательные и нормативные акты. Поэтому, несмотря на кажущуюся простоту, содержание дисциплины вызывает определенные затруднения при ее изучении, что требует от преподавателя нестандартных подходов к образовательному процессу.

Его результатом должна стать профессиональная и социальная подготовленность выпускника выполнять интегральную деятельность в постоянно изменяющемся обществе, то есть приобретение им определенных «компетентностей» [3]. На достижение этой цели и направлены стандарты, учебные планы и программы нового поколения. Акцент делается на междисциплинарные требования к результату образовательного процесса, а не на процесс обучения, что предоставляет преподавателю широкие возможности выбора технологии обучения конкретной учебной дисциплины. В настоящее время существуют разнообразные технологии обучения: модульное обучение, контекстное обучение, дальтон-программы и др. Каждая технология предполагает жесткие требования взаимодействия всех элементов процесса обучения. В то же время сохраняет широкое поле для инициативы преподавателя в выборе методов, средств, приемов, форм организации обучения; постановке частнодидактических целей обучения к теме, отдельному занятию в соответствии с задачами учебной программы [1]. Руководствуясь предлагаемыми в цитируемой работе критериями [1], на основе анализа содержания программы, для обучения учебной дисциплине «Охрана труда» предложено использование модульной технологии, теоретические аспекты которой подробно освещены в специальной литературе [5; 7].

В настоящем тексте излагается вариант блочно-модульной структуры учебной дисциплины «Охрана труда», предлагаемый для студентов факультета народной культуры и факультета дошкольного образования. Она разработана в БГПУ имени М. Танка в соответствии с требованиями существующих стандартов на основе действующей типовой программы и внедрена в учебную практику в 2008-2009 учебном году. Учебный модуль рассматривается как функциональный узел учебно-воспитательного процесса, «…относительно самостоятельный фрагмент процесса обучения, имеющий собственные цели, собственное программное, дидактическое и методическое обеспечение…» [1].

Весь программный материал объединен в пять модулей:

1– Правовые и организационные основы охраны труда в учреждениях образования.

2 – Основы производственной санитарии в учреждениях образования.

3 – Основы техники безопасности в учебных заведениях.

4 – Основы пожарной безопасности.

5 – Охрана труда и техника безопасности при проведении внеклассных и внешкольных мероприятий.

Первые четыре информационных блока имеют свое содержание в виде логически завершенной системы понятий в структуре учебного курса. В первом модуле раскрываются основные принципы и направления государственной политики в области охраны труда, основные законодательные и нормативные правовые акты Республики Беларусь и система управления охраной труда в учреждениях образования. Особое внимание уделяется причинам несчастных случаев, проведению их расследования и учёта. Излагаются безопасные методы обучения.

Во втором блоке изучаются санитарно-гигиенические требования предъявляемые к учебным помещениям, и рассматриваются мероприятия по их поддержанию в соответствии с нормативными документами.

В третьем модуле большое внимание уделяется вопросам электробезопасности, поскольку современное учебное заведение связано с широким применением электрической энергии. В отличие от других источников опасности электрический ток невозможно обнаружить без приборов дистанционно, поэтому его воздействие на организм человека всегда неожиданно. Слабое знание учителями и учащимися правил электробезопасности – одна из главных причин травм.

В четвертом блоке излагаются вопросы обеспечения пожарной безопасности. Приводятся общие сведения о процессе горения, указываются основные опасные и вредные факторы, возникающие при пожаре. Изучаются способы и средства тушения пожаров, планы эвакуации, действия работников учреждений образования в случае возникновения пожара.

Пятый модуль может рассматриваться как блок с конкретной практической направленностью содержания. В нем нашли отражение все элементы предыдущих модулей в преломлении к внеклассной и внешкольной деятельности учителей. Правила организации и меры безопасности при проведении экскурсий и походов, при организации общественно полезного труда и сельскохозяйственных работ учащимися, при перевозках учащихся на транспорте и т.д. Особое внимание уделяется документации, которую должен в этих случаях оформлять учитель [6].

Первый и пятый модули содержат только теоретический материал, а второй, третий, четвертый сопровождаются выполнением 4 лабораторных работ.

Каждый учебно-информационный блок отражает ведущие этапы познавательной деятельности: общее знакомство с новым материалом, составление первичного представления о нем в целом; углубление, систематизация, обобщение полученных знаний; – предварительный контроль за ходом и результатами обучения, их корректировка. Каждый блок реализуется в двух видах деятельности: лекции, в ходе которых излагается новый материал и лабораторные занятия, на которых осуществляется предварительный контроль результатов обучения в форме выполнения тестовых программированных заданий. Суммарный контроль или суммарная оценка результатов обучения осуществляется по всем блокам сразу на заключительном зачете, который проводится также в виде тестов. Для этой цели разработаны дифференцированные задания, как в рамках отдельных модулей, так и обобща-

ющие вопросы. На каждом этапе обучения на занятиях всех типов и видов большое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов.

Для примера рассмотрим построение модуля «Основы техники безопасности в учебных заведениях». Содержание модуля включает следующие вопросы. «Электробезопасность, действие электрического тока на организм человека. Виды поражений. Причины поражения электрическим током. Факторы, влияющие на тяжесть поражения электрическим током. Явления при стекании тока в землю. Напряжение прикосновения и шаговое напряжение. Статическое электричество. Условия возникновения и накопления электростатических зарядов, их действие на человека и меры защиты. Атмосферное электричество. Молниезащита зданий и сооружений. Основные требования безопасности при организации и проведении занятий». На изучение названных понятий по программе отводится 4 учебных часа: одна лекция и одно лабораторное занятие. В лекции особое внимание уделяется изложению теоретических вопросов при объяснении причин поражения электрическим током. При чтении лекции используется разработанная мультимедийная презентация.

На лабораторное занятие вынесена тема «Оценка параметров электробезопасности», выполнение которой также сопровождается работой с обучающей мультимедийной презентацией, содержащей некоторый теоретический и большой иллюстративный материал, сопровождающийся выполнением практических заданий. Контроль их выполнения предусматривается в виде письменного опроса.

В целом, работа по блочно-модульной технологии в течение предыдущего учебного года показала перспективность ее использования для изучения дисциплины «Охрана труда», позволяя осуществлять личностно-деятельностное обучение и совершенствовать учебный процесс.

Список использованных источников

1. Бабко Г.И., Землякова В.М., Кондратова М.В. и др. Основы социально-гуманитарных наук: учеб.-метод. комплекс: учеб. пособие в 2-х ч. Ч. 1. / под общ. ред. Г.И. Бабко. – Минск: РИВШ БГУ, 2003.
2. Козел Р.Н., Кравченя Э.М., Свирид И.П. Место курса «Охрана труда и энергосбережение» в стандарте педагогического образования // Актуальные проблемы высшего педагогического образования в условиях реформы школы: материалы Респ. науч. конф., Минск, 26–27 окт. 1999 г.: В 2 ч. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. – Ч. 2.
3. Макаров А.В., Ветохин В.В. Гуманизация и фундаментализация образования / Высшее образование в республике Беларусь. Минск, 2001.
4. Охрана труда и основы энергосбережения. Учебная программа для педагогических специальностей высших учебных заведений. Составители: Кравченя Э.М., Козел Р.Н., Свирид И.П., Шкурко В.В. – Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2000.
5. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова. – Минск: РИВШ БГУ, 2001.
6. Шумик В.Я. Организация работы по охране труда в учреждении образования. – Минск: Спец. ф-т БИТ БГУ, 2003.
7. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: "Швиеса", 1989.

КІРУЕМАЯ САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА СТУДЭНТАЎ ПА ТФРЗ І ТФКЗ ЯК ВІД ПАЗНАВАЛЬНА–ПРАКТЫЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

У.А. Шылінец, М.Т. Стэльмашук

Удасканаленне методыкі выкладання і метадаў навучання ў ВНУ непарыўна звязана з пытаннямі самастойнасці студэнтаў. Менавіта ў развіцці самастойнасці захоўваюцца вялікія магчымасці паляпшэння ўсяго педагагічнага працэсу ў вышэйшай навучальнай установе, павышэння яго эфектыўнасці. Заснавальнік педагагічнай навукі Ян Амос Каменскі пісаў, што «кіруючай асновай нашай дыдактыкі няхай будзе: даследаванне і адкрыццё метаду, пры якім навучэнцаў менш бы вучылі, навучэнцы больш бы вучыліся...».

Высвятленне пытання аб тым, што сабою ўяўляе самастойнай праца студэнтаў у многім вызначае методыку яе арганізацыі і ўдасканалення. Аналіз наяўнай літаратуры метадычнага характару дазваляе зрабіць выснову аб тым, што існуюць разнастайныя пункты гледжання на сутнасць самастойнай працы. Шэраг аўтараў разглядаюць самастойную працу як асобны від разумовай дзейнасці, якая ўключае ў сябе ўмельства слухаць і запісваць лекцыю, самастойна аналізаваць выступленні сваіх аднакурснікаў на занятках. Пры такім падыходзе самастойная праца разглядаецца як асобны від мысліцельнага працэсу, пры якім у навучэнца працуе памяць і рэпрадукцыйнае мысленне, на падставе іх студэнт атрымлівае гатовыя веды, запамінае гатовыя вывады, формулы, фармулёўкі і рэпрадуцыруе іх у вуснай ці пісьмовай форме. Хаця самастойную працу можна і трэба разглядаць як асобны мысліцельны працэс, аднак пры такой інтэрпрэтацыі не высветляецца яе асноўная сутнасць, бо самастойнасці мыслення тут амаль няма. Існуе і другі від разумовай дзейнасці, якая характарызуецца тым, што чалавек здабывае веды ў працэссе інтэлектуальнага пошуку і самастойна можа скарыстаць іх пры аналізе тых ці іншых практычных задач.

Некаторыя педагогі разглядаюць самастойную працу студэнтаў як такую форму навучальнага працэсу, якая ажыццяўляецца ў пазааўдыторны час, у ходзе якой студэнты ажыццяўляюць напружаную разумовую дзейнасць па авалодванні сутнасцю таго ці іншага вучэбнага прадмета як па заданні навучальнай установы, так і па ўласнаму жаданні без пабочнай дапамогі. Нельга згадзіцца з сцвярджэннем, што самастойная праца студэнтаў аддзелена ў прасторы і часе ад іншых формаў навучальнага працэсу.

У наяўнасці атрымліваецца разрыў яго на асобныя ізаляваныя стадыі, што вядзе да страты яго цэласнасці і адзінства. Што тычыцца другога моманту, то ён не зусім удала характарызуе сутнасць самастойнай працы, бо творчая напружаная інтэлектуальная дзейнасць у значнай ступені праяўляецца і пры праблемным, і пры маналогавым выкладанні лекцыйнага матэрыялу, не кажучы ўжо пра практычныя заняткі, (гэта значыць і ў аўдыторны час, а не толькі щ пазааудыторны). Ні адна форма вучэбнага працэсу, у тым ліку самастойная праца, не можа ажыццяўляцца без пабочнай дапамогі, без кантролю з боку выкладчыкаў у тым або іншым выглядзе.

Трэба згадзіцца з тымі аўтарамі, якія лічаць, што самастойная праца ўяўляе сабою пэўны від пазнавальна–практычнай дзейнасці, і як усялякі від такой дзейнасці яна ўяўляе сабою дыялектычнае адзінства знешняга і ўнутранага, разрыўнага і непарыўнага. Да ўнутранага боку гэтай дзейнасці адносяцца прыёмы самаактывізацыі, самаарганізацыі, самкантролю, самарэгулявання працэсаў увагі, волі, памяці, мыслення, маўлення, уяўлення, пачуццяў і г. д., да знешняга — прыёмы арганізацыі працоўнага месца, тэхніка чытання і запамінання прачытанага, спосабы фіксавання тэксту выступлення і т. п. Разрыўнасць самастойнай працы заключаецца ў тым, што як асобны від навучальнага працэсу яна мае адносную самастойнасць у дачыненні да іншых яго відаў і апрача таго сама распадаецца на шэраг адносна самастойных актаў. Як непарыўны працэс яна ўяўляе сабою адзінства адносна ізаляваных актаў і ўключана ў адзіны цэласны навучальны працэс, шчыльна звязана з іншымі яго формамі.

Зыходзячы з вышэй пададзенага, можна даць наступнае азначэнне самастойнай працы студэнтаў: самастойная праца студэнтаў — пэўны від мэтанакіраванай пазнавальна–практычнай дзейнасці, якая ажыццяўляецца на працягу ўсяго перыяду навучання, характарызуецца адноснай незалежнасцю ад іншых формаў і відаў навучальнага працэсу і працякае пры дапамозе і кантролі выкладчыка.

У дадзенай працы выкладаецца некаторы вопыт аўтараў па арганізацыі кіруемай самастойнай працы студэнтаў на практычных занятках па тэорыі функцый рэчаіснай зменнай (ТФРЗ) і тэорыі функцый камплекснай зменнай (ТФКЗ).

Пры арганізацыі і правядзенні кіруемай самастойнай працы студэнтаў па ТФРЗ мы выкарыстоўваем, у асноўным, рукапісную метадычную распрацоўку (маецца электронны варыянт), падрыхтаваную дацэнтам кафедры матэматычнага аналізу Кабаком Г. І., якой прадугледжана арганізацыя кіруемай самастойнай працы студэнтаў па наступных асноўных тэмах ТФРЗ:

1. Мноствы і іх магутнасць.
2. Вымерныя па Лебегу мноствы.
3. Вымерныя па Лебегу функцыі. Інтэграл Лебега.

Па кожнай тэме студэнту даецца індывідуальнае заданне, якое складаецца з сямі прыкладаў, якія яму неабходна рашыць на працягу дзвюх гадзін аўдыторных заняткаў, карыстаючыся кансультацыяй выкладчыка. Рэшаныя студэнтам прыклады правяраюцца і ацэньваюцца. Пасля гэтага адбываецца дэталёвы разбор тыпавых памылак, дапушчаных студэнтам пры выкананні задання.

Калі студэнт атрымлівае нездавальняючую адзнаку, то яму прапаноўваецца новы варыянт задання для выканання яго ў пазааўдыторны час. Пасля выканання гэтага задання выкладчык у размове са студэнтам высвятляе засваенне ім тэарэтычнага матэрыялу, правярае ўменні і навыкі ў рашэнні практычных задач.

Прыведзеная схема арганізацыі самастойнай працы па ТФРЗ вельмі эфектыўная, дзякуючы метаду індывідуалізацыі. Пры падрыхтоўцы і выкананні індывідуальных заданняў па ТФРЗ студэнты могуць выкарыстоўваць літаратуру [1–3].

Для арганізацыі кіруемай самастойнай працы студэнтаў на практычных занятках па ТФКЗ выкарыстоўваецца метадычны дапаможнік [4]. Дапаможнік змяшчае індывідуальныя заданні па асноўных раздзелах курса тэорыі функцый камплекснай зменнай. У кожным заданні маецца 25 варыянтаў, змяшчаюцца асноўныя тэарэтычныя звесткі, а таксама рэшаныя тыпавыя для дадзенага задання прыклады.

Як і пры арганізацыі кіруемай самастойнай працы на практычных занятках па ТФРЗ, кожнаму студэнту прапаноўваецца індывідуальнае заданне з метадычнага дапаможніка [4], якое студэнт павінен выканаць ва аўдыторыі, карыстаючыся кансультацыяй выкладчыка і літаратурай [4–7]. Далейшая праца са студэнтамі адбываецца па схеме, аналагічнай схеме арганізацыі кіруемай самастойнай працы студэнтаў па ТФРЗ.

Практыка паказвае, што любые формы самастойнай працы даюць аддачу толькі ў выпадку строгага кантролю. Кантроль за працай студэнтаў над курсамі ТФРЗ і ТФКЗ ажыццяўляецца намі як традыцыйным спосабам (кантрольныя працы), так і на падставе выкарыстання тэставай тэхналогіі, якая прадугледжвае камп´ютэрную апрацоўку дадзеных тэсціравання і падачу вынікаў апрацоўкі. Перавагі тэставага кантролю наступныя: аб´ектыўнасць ацэнкі; дакладнасць інфармацыі аб аб´ёме засвоенага матэрыялу і аб узроўні яго засваення; эфектыўнасць; магчымасць дыферэнцыяцыі; рэалізацыя індывідуальнага падыходу ў навучанні; параўнальнасць вынікаў тэсціравання для розных груп студэнтаў. Аўтарамі распрацаваны і ўкараняюцца ў навучальны працэс тэсты па тэорыі функцый камплекснай зменнай [7]. Нягледзячы на эфектыўнасць сістэмы, заснаванай на выкарыстанні тэставых тэхналогій, нельга абмяжоўвацца толькі тэставай формай праверкі ведаў. Недахоп тэставага кантролю — у адсутнасці інфармацыі аб ходзе разважанняў студэнта.

Для матывацыі студэнтаў да працы над курсамі ТФРЗ і ТФКЗ вынікі іх кіруемай самастойнай працы ўлічваюцца пры правядзенні экзаменаў. Студэнты, паспяхова выканаўшыя індывідуальныя заданні, вызваляюцца ад рашэння прыкладаў у час экзамену.

Неабходна адзначыць, што апісаная намі методыка арганізацыі самастойнай працы студэнтаў на практычных занятках па ТФРЗ і ТФКЗ значна павысіла узровень іх матэматычных ведаў.

Спіс скарыстаных крыніц

1. Натансон, И.П. Теория функций вещественной переменной/ И.П. Натансон.– СПб.: Лань, 1999.

2. Очан, Ю.С. Сборник задач по математическому анализу: Общая теория множеств и функций: учеб. пособие/ Ю.С. Очан; под ред. М. Ф. Бокштейна.– М. Просвещение, 1981.

3. Шылінец, У. А. Элементы тэорыі функцый рэчаіснай зменнай: вучэб. дапам./У.А. Шылінец, С.А. Багдановіч, М.Т. Стэльмашук.– Мінск: БДПУ, 2003.

4. Стельмашук, Н.Т. Индивидуальные задания для самостоятельной работы студентов по курсу ТФКП / Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.– Минск: БГПУ, 2006.

5. Стельмашук, Н.Т. Элементы теории аналитических функций/ Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.– Минск: ДизайнПРО, 1997.

6. Стельмашук, Н.Т. Теория функций комплексной переменной: практикум/ Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.– Минск; БГПУ, 2006.

7. Стельмашук, Н.Т. Тесты по курсу «Теория функций комплексной переменной»: пособие/Н.Т. Стельмашук, В.А. Шилинец.– Минск: БГПУ, 2007

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В.А. Шинкаренко

Внедрение в учебный процесс профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров технологий дистанционного обучения объективно является недостаточно задействованным резервом повышения его эффективности.

В Республике Беларусь необходимость решения данной проблемы хорошо осознана, что нашло свое выражение в разработке коллективом авторов (А.И. Жук, А.Н. Курбацкий, Н.И. Листопад, И.А. Тавгень) «Концептуальных основ создания и развития дистанционного образования в Республике Беларусь» [2].

К сожалению, развитие дистанционного образования сдерживается отсутствием необходимой нормативно-правовой базы. В то же время, на наш взгляд, нет объективных преград для внедрения в учебный процесс отдельных технологий дистанционного обучения, которое может стать важным шагом на пути развития дистанционного образования.

Под технологией дистанционного обучения понимается совокупность методов и средств обучения, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии с использованием информационных и коммуникационных технологий [4].

Использование технологий дистанционного обучения мы рассматриваем как средство повышения эффективности профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров за счет обеспечения большей доступности информации, создания более благоприятных условий для ее восприятия и переработки, сокращения времени на изучение учебного материала.

В Институте повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (далее – ИПК и ПК БГПУ) начата работа по внедрению технологий дистанционного обучения в учебный процесс.

Важнейшим условием эффективности работы в данном направлении является создание необходимого учебно-методического обеспечения. Его разработка ориентирована на следующее концептуальное положение: «В центре процесса дистанционного обучения должна находиться самостоятельная познавательная деятельность обучаемого» [2, с. 12].

Основа учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся при использовании технологий дистанционного обучения – учебно-методический комплекс дистанционного обучения (на бумажных и электронных носителях), составляющими которого являются: учебная программа; учебно-тематический план; учебники и учебные пособия (в т. ч. в электронном виде); курсы лекций (текстовые, аудио, видео); лабораторные и практические работы; система контрольных тестовых вопросов и заданий; список рекомендованной литературы, включающий Интернет-источники; вопросы к зачетам и экзаменам; тематика контрольных и курсовых работ.

Учебно-методический комплекс может быть дополнен другими учебно-методическими материалами.

Содержание учебно-методического комплекса должно соответствовать действующим образовательным стандартам высшего педагогического образования, учебным планам и программам по специальностям переподготовки.

Учебно-методические пособия должны быть в максимальной степени ориентированы на самостоятельное усвоение обучающимися учебного материала. При их разработке рекомендуется выполнять следующие требования:

– содержание пособия должно максимально полно раскрывать программный материал;

– при построении структуры учебного материала в пособии следует использовать модульный принцип;

– в пособие включаются инструкции по изучению учебного материала и организации самостоятельной работы;

– в пособие обязательно включаются контрольные вопросы и задания, и при необходимости тренировочные задания и глоссарий [1].

В настоящее время учебники и учебно-методические пособия все чаще разрабатываются в виде электронных книг. Центром развития информационных технологий БГПУ определены следующие требования к электронным книгам (учебникам и учебным пособиям), которыми мы считаем необходимым руководствоваться:

- развитая гипертекстовая структура в понятийной части курса (определения, теоремы), а также в логической структуре изложения (последовательность, взаимосвязь частей);
- удобная для пользователей система навигации, позволяющая легко перемещаться по курсу, отправлять электронные письма преподавателю, переходить в раздел дискуссий;
- использование мультимедийных возможностей современных компьютеров и Интернета;
- наличие подсистемы контроля знаний, встроенной в учебник;
- разбивка курса на небольшие блоки;
- наличие глоссария (автономных справочных материалов) и ссылок на глоссарий;
- наличие ссылок на литературные источники, электронные библиотеки и на источники информации в сети Интернет;
- доступность – быстрая, без осложнения эффектами, загрузка.

Разработка учебно-методического комплекса является условием использования основных технологий дистанционного обучения – кейс-технологии и Интернет-технологии.

Кейс-технология основана на комплектовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов и предоставлении их обучающимся. Фактически учебно-методический комплекс и является таким набором.

Обращение к современной практике организации высшего педагогического образования и профессиональной переподготовки педагогов заставляет сомневаться в том, что применение кейс-технологии для изучения не только цикла дисциплин, но даже отдельных дисциплин в целом слушателями всей академической группы является реальным. Данное утверждение имеет следующие основания.

В настоящее время не решены вопросы нормирования учебной нагрузки преподавателей, использующих технологии дистанционного обучения (в частности, включения в нее часов на текущие консультации, проверку тестовых заданий).

Подготовка кейсов требует определенных материальных затрат. Возможность обеспечить их за счет средств бюджета отсутствует. При определении стоимости обучения студентов и слушателей, обучающихся на платной основе, они также не учитываются. Следовательно, речь может идти только о копировании предложенного обучающимся набора учебно-методических материалов и о приобретении различных изданных учебно-методических пособий за собственные средства.

В содержание учебных дисциплин, которые обеспечивают профессиональную подготовку педагогов, фактически ежегодно необходимо вносить достаточно серьезные коррективы. Оперативно отразить соответствующие изменения в учебно-методических пособиях крайне проблематично.

Поэтому чаще всего речь может идти о разработке кейсов по отдельным разделам и даже темам дисциплины, что можно рассматривать в рамках известного интегративного подхода к использованию технологий дистанционного обучения. Этот подход, апробированный в разных государствах мира, в том числе в Республике Беларусь, означает использование технологий дистанционного обучения в едином комплексе с технологиями очного (аудиторного) обучения [3].

В этой связи укажем, что в «Концептуальных основах создания и развития дистанционного образования в Республике Беларусь [2] выделены три уровня дистанционного обучения в высшем образовании: первый – обучение по специальности (полная программа обучения в соответствии с вузовской программой по данной специальности); второй – обучение специализации, состоящее из спецкурсов; третий – обучение в рамках отдельного курса.

В настоящее время, на наш взгляд, предпочтение может быть отдано использованию кейсов и кейс-технологии именно на третьем уровне дистанционного обучения.

Интернет-технология – «технология, базирующаяся на использовании сети Интернет, как для обеспечения обучающихся учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателями и обучаемыми» [5]. Разработка учебно-методического комплекса на электронных носителях в соответствии с указанными выше требованиями является обязательным условием использования данной технологии.

Список использованных источников

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iet.mesi.ru/br/22b.htm. – Дата доступа 06.09.2009.

2. Жук, А.И. Концептуальные основы создания и развития дистанционного образования в Республике Беларусь / А.И. Жук [и др.]. – Минск: БГУ, 2002.

3. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. Решение Совета глав правительств Содружества Независимых Государств от 22 ноября 2007 г. «О Концепции развития дистанционного обучения в государствах – участниках Содружества независимых Государств». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www/bankzakonov.com/d2008/time04/lav040771.htm. – Дата доступа 31.05.2009.

4. Термины и определения открытого образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html. – Дата доступа 14.06.2009.

СЕКЦИЯ 5. МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРЕПОДАВАНИЕ СПОРТИВНОЙ МЕДИЦИНЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Л.А. Артишевская

Исследования результатов диспансеризации школьников и студентов выявляют тенденцию ухудшения состояния здоровья учащейся молодёжи по мере взросления. В этой связи возникла острая необходимость внедрения в педагогический процесс здоровьесберегающих технологий.

Природа позаботилась о том, чтобы в распоряжении человека была «мощная (самая совершенная) машина», но от самого человека зависит «срок её службы» – аксиома, которую должны осознать юноши и подростки, что может способствовать включениюи здоровьесберегающих технологий в процесс вузовского образования.

Учебной программой по спортивной медицине предусмотрено освоение студентами основных методов исследования функционального состояния систем организма (1) с целью овладения навыком индивидуализации физических нагрузок (по объёму и интенсивности) при работе с лицами разного возраста и пола. Студент должен усвоить не только методику проведения различных функциональных проб, но и научиться интерпретировать полученные результаты, а также составлять рекомендации по коррекции тренировочного процесса в соответствии с функциональными показателями. Опыт проведения таких занятий показывает, что чем больше студентов принимает участие в выполнении проб, тем разнообразнее получаются результаты. Это расширяет знания и навыки студентов, помогает осознанию их ценности, так как проблема касается не здоровья абстрактного человека, а их собственного здоровья и возможностей, которые не всегда находятся в лучшем состоянии.

Необходимо осуществлять также коллективный поиск причин негативных ответных реакций на нагрузки, давать определённые рекомендации, вносить коррективы в образ жизни, действенность которых можно оценить спустя определённый промежуток времени.

Такие занятия дали возможность студентам 4-го курса увидеть реальные показатели функционального состояния ведущих систем их собственного организма и понять, что эти системы нужно беречь и тренировать, формирует бережное отношение к своему образу жизни и здоровью. Так, проба Мартине-Кушелевского выполнена 39 студентами, и только у 8 из них получена хорошая адаптация к нагрузке и быстрое восстановление; у 4 студентов адаптация была ближе к удовлетворительной, но процесс восстановления протекал замедленно и волнообразно, что свидетельствует о недостаточности функции регуляторных систем их организма. Проба Руфье выявила высокий уровень работоспособности у 22 юношей и девушек, из обследованных хороший – у 31, средний – у 17, удовлетворительный у 20, низкий – у 3. Результаты при исследовании качества выносливости (проба Котова-Дешина) показали следующее: только 1 из 14 обследованных адекватно ответил на нагрузку, но восстановление продолжалось более 5 минут, что свидетельствует о низком уровне выносливости. У 7 выявлен гипертонический тип реакции; у 4 – гипотонический (самый неблагоприятный) с низким показателем качества реакции (ПКР); у 2 ПКР оказался в пределах нормы, но цифры АД свидетельствовали в пользу гипертонического типа реакции.

В пробе С.П. Летунова только у 3 студентов (из 17 обследованных) получен нормотонический тип реакции ССС на все три нагрузки.

Работоспособность оценена по Гарвардскому степ-тесту у 10 человек: высокая у 1, удовлетворительная у 4 студентов, низкая – у 5 студентов. Аналогичные результаты получены и при проведении теста PWC170.

Исследования статической координации по усложнённой пробе Ромберга и функции вестибулярного анализатора по пробе Яроцкого у 145 человек выявило статическую атаксию у 13 и неустойчивость по пробе Яроцкого — у 26. Анализ возможных причин низких результатов выявил, что многие студенты перестали серьёзно заниматься физической культурой (ФК) после поступления в ВУЗ; часть из них имеют проблемы с опорно-двигательным аппаратом (ОДА) после напряжённых тренировок до поступления и на первых курсах учёбы в университете, что свидетельствует о перенапряжении этой системы вследствие нерациональных нагрузок. Результаты исследований обсуждались совместно со всей группой, вырабатывалась тактика дальнейших действий, давались рекомендации по коррекции нагрузок.

Полезность таких занятий очевидна. Во-первых, студенты удостоверились в высокой информативности проб, простоте и доступности их проведения на занятиях по ФК, научились интерпретировать результаты и соответственно им проводить индивидуализацию тренировок. Во-вторых, студенты увидели неопровержимые доказательства низкого уровня функционирования ведущих систем организма своих товарищей, о котором те не подозревали и не задумывались. Это убедительно показало, что здоровье нужно упорно и настойчиво строить и укреплять, так как КПД физических нагрузок с каждым днём без упражнений прогрессивно уменьшается. В-третьих, такие занятия свидетельствуют, что в процесс овладения методикой тестирования нужно вовлекать каждого студента группы. Простое зрительское участие этому не научит выполнению проб, оценке результатов и грамотному ведению тренировок. Самая большая проблема — это не только дать современные знания, но и создать условия для активного восприятия

этих знаний и воплощение их в жизнь. Как только это станет понятно, а главное – принято, то станет возможным повысить не только эффективность и качество образования, но и сделать процесс обучения здоровьесберегающим.

Приведенные выше результаты исследований не претендуют на научную значимость. Они использованы лишь для того, чтобы продемонстрировать, как можно использовать полученные данные с двойной пользой. С одной стороны, они учат будущих педагогов физической культуры правильно понять и использовать живительную и действенную роль физических упражнений в сохранении и укреплении здоровья человека, осмыслить значение индивидуальной дозировки объёма нагрузок и направленности тренировочного процесса. С другой стороны, они заставляют многих студентов задуматься над состоянием собственного здоровья и следовать рекомендациям по исправлению выявленных недочётов в функционировании энергообеспечивающих систем своего организма. Многие из обследованных изменили своё отношение к физическим упражнениям и возобновили индивидуальные тренировки или сделали более регулярными занятия в спортивных секциях, группах здоровья, корректировали направленность своих тренировок, чаще стали самостоятельно проводить функциональные пробы и контролировать динамику показателей. Об этом свидетельствуют их обращения за советами по дальнейшей работе над собой. Некоторые обратились за советом по вопросам реабилитации состояния ОДА, функция которого пострадала в подростковом возрасте в результате форсированных тренировок без учёта анатомо-физиологических особенностей этого периода детства.

В представленном материале не анализируются результаты врачебно-педагогических наблюдений, обязательно проводимые в каждой группе. Роль испытуемых на себя возлагают, как правило, студенты, занимающиеся в спортивных секциях и имеющие высокий уровень квалификации. Они подбирают себе тренера из коллектива группы, составляют совместно с ним план имитированной тренировки, которую проводят на очередном практическом занятии. Иногда изъявляет желание потренироваться рядом с ним и другой студент группы, ранее занимавшийся спортом. Параллельные исследования результатов обоих «тренирующихся» выявляют очень показательные различия в функционировании систем организма, наглядно демонстрируют снижение адаптационных возможностей в связи с прекращением занятий физическими упражнениями.

Такие скрупулёзные занятия – «тренировки» иногда выявляют слабые звенья в тренировочном процессе даже мастеров спорта, которые признаются, что не предполагали о столь высокой информативности простых и доступных исследований. Эта форма занятий наглядно показывает будущим специалистам значимость методов функционального контроля физического состсяния для обучаемых, раскрывает их доступность, возможность применения в повседневной жизни и обеспечивает формирование в их сознании здоровьесберегающих методик проведения занятий физической культурой не только для своих подопечных, но и для себя лично.

Таким образом, эти занятия уделяют внимание не только профессиональному аспекту подготовки будущего специалиста (доступная и наглядная подача процесса исследования функций организма), но ещё формулируют понятие «здоровый образ жизни» и личную ответственность за чёткость проведения проб, правильность оценки результатов и последующей индивидуализации физических нагрузок.

Осмысление собственных результатов пробы не оставляет студента равнодушным участником процесса обучения, а, скорее, делают его хозяином этого процесса. Он со всей ответственностью задумывается над проблемой, что ему можно, а что нельзя, и пытается самому себе объяснить — почему именно так. Он работает не с абстрактными показателями, а реальными результатами состояния его собственного организма. Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза даст возможность молодому специалисту по физической культуре грамотно исполнить свои профессиональные обязанности при работе с детьми.

Список использованных источников

1. Макарова Г.А. Спортивная медицина / Г.А. Макарова. – М., 2003.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ БГПУ НА ОСНОВАНИИ ДАННЫХ ОБСЛЕДОВАНИЯ И АНКЕТИРОВАНИЯ

С.В. Барковская, А.А. Пуровский

Здоровье человека складывается из различных факторов: наследственных, правильного питания, двигательной активности, психологического состояния, социального уровня и т.д. Поэтому Поддерживать здоровье на должном уровне нелегко.

Беседуя со студентами, мы часто подчёркиваем, что наилучший способ научить детей сохранять здоровье – быть самому педагогу личным примером здорового, успешного, позитивно относящегося к жизни человека. Поэтому, помогает правильный образ жизни, который ведёт будущий специалист. Для того, чтобы иметь представление об образе жизни студентов разных факультетов нашего университета, было проведено обследование по вопросам особенностей их питания и физической активности. Было обследовано 220 человек 1-3 курсов СПТ факультета и 105 человек факультета ФНК. Возраст студентов варьировал от 18 до 27 лет (средний 20,15).

Исследования проводились по трём направлениям. Первое направление касалось антропометрических показателей студенток: вес, рост, индекс массы тела, показатели артериального давления. Индекс массы тела (ИМТ) определяли по формуле ИМТ = масса тела (кг)/рост^2(м^2), оценка ИМТ проводилась на основании критериев ВОЗ. Второе направление исследования проводилось по выявлению особенностей питания студенток. А именно, уточнялось количество приёмов пищи в день, характер питания, частоту

употребления сладостей, «фаст-фуда», фруктов, БАДов и витаминных препаратов и др. Для анализа пищевых привычек использовался специально разработанный опросник. Третье направление касалось комплексной оценки двигательного режима студентов, с помощью которого оценивались любые виды двигательной активности в течение обычной недели, выделялись занятия интенсивной и умеренной физической активностью. Два вопроса были посвящены изучению низкой двигательной активности в течение дня.

У подавляющего большинства студенток СПТ факультета (86,4%) индекс массы тела был в пределах нормы (18,5-25), у 7,69% студенток **со** сниженным индексом и только у 5,88% студенток имеется избыток массы тела. Среднестатистические данные объёма талии студенток составили 68,5см, объёма бёдер – 94,28.

Что касается студентов ФНК то, здесь статистические показатели следующие: 92,5% студентов имеют нормальный индекс массы тела и только 9,5% имеют данный показатель ниже нормы.

Необходимо отметить, что обследование показателей систолического давления выявили достаточно высокий процент студенток СПТ факультета (41,6%) с тенденцией к гипотонии (по показателям диастолического давления таких 30,3%). Склонность к гипертензии отмечается только у 2,16% обследованных (по показателям диастолического давления таковых 4,97%). Статистические данные показателей АД у студентов ФНК следующие: у 89% артериальное давление в пределах нормы, 8% – имеют склонность к гипотензии и 2, 8% студентов имеют повышенное давление.

Результаты исследования по второму направлению, (т.е. особенности питания студентов), показали следующее: половина обследованных студентов факультета СПТ – 55% питаются регулярно (3 раза в лень), 41% -2 раза в день и 2,26% -1 раз в день. Только 8,14% девушек принимают пищу 4-5 раз в день. Больше 70% студенток предпочитают плотный ужин после 19^{00}. Регулярно завтракают половина опрошенных (50,9%). Студенты ФНК, пожалуй, несколько внимательнее относятся к вопросам питания. Так, регулярно завтракают около 69% обследованных. Питаются регулярно (3-4 раза в день) 86% студентов, 57% – принимают дополнительные курсы витаминных препаратов и БАДов.

Относительно любимых продуктов студентов – сладостей, получены следующие данные: злоупотребляют сладким, т.е. едят несколько раз в день – 16,4% опрошенных СПТ факультета, 27,7% едят сладости каждый день и только 8,6% употребляют в пищу сладости только по праздникам. Большой процент студенток часто употребляет сладкие газированные напитки-около 35%. На ФНК ежедневно злоупотребляют продукты с повышенным содержанием сахара 40% студентов и 55% – несколько раз в неделю. Газированные напитки часто включены в рацион у 43 % обследованных.

Относительно «фаст-фуда» в рационе наших студентов, ситуация следующая: только 0,9% опрошенных СПТ факультета едят «гамбургеры и чипсы» каждый день, 82,3% – только 1 раз в месяц. В то время, как свежие овощи и фрукты едят каждый день – 23,2% студенток, 1 раз в неделю лакомятся фруктами 40% девушек. Несколько беспокоит тот факт, что 70% студенток СПТ факультета вообще не обращают внимания на калорийность продуктов при покупке (на ФНК таковых 81,4%). Часто употребляют «фаст-фуд» 32,7% обследованных ФНК. Относительно фруктов в рационе данной группы студентов, получены следующие цифры: 33% студентов включают их в свой ежедневный рацион, 62,9% – 2-3 раза в неделю.

Уровень физической активности студенток СПТ у 14,5% опрошенных определяется как высокий, у 21,3% как низкий, у 64% как умеренный.

Показатели физической активности студентов ФНК значительно выше. Низкая физическая активность отмечается только у 5,5% студентов, умеренная физическая активность у 40% обследованных и высокие нагрузки у 57% опрошенных.

Таким образом, показатели массы тела, роста, индекса массы тела у большинства студентов СПТ факультета и ФНК находятся в пределах среднестатистической нормы.

Значительный процент студенток СПТ факультета (41,6%) имеет склонность к гипотензии по результатам измерения систолического артериального давления, в то время как на ФНК факультете таковых около 8% и подавляющее количество студентов ФНК (89%) имеют АД в пределах нормы. Скорее всего, данные показатели связаны с лучшей физической подготовленностью и состоянием сердечнососудистой системы студентов ФНК.

Режим питания более половины обследованных студентов СПТ факультета можно считать удовлетворительным (около 69% студенток регулярно питаются). Необходимо отметить, что у подавляющего большинства студентов ФНК (86%) оптимальный пищевой режим.

Более 75% студентов СПТ факультета злоупотребляют сладостями в своём рационе, более трети часто употребляют сладкие газированные напитки.

Что касается ФНК, то сладости в постоянном рационе присутствуют у 95% наших студентов, 43% студентов предпочитают сладкие газированные напитки. Скорее всего, этот факт связан с бóльшими энерготратами людей, имеющих интенсивные физические нагрузки.

Треть студентов ФНК (31,7%) часто употребляют продукты типа «фаст-фуд». В то время как на СПТ факультете таковых только (6,3%).

В ежедневном рационе студентов недостаточно фруктов и свежих овощей. Только 23% студентов СПТ факультета включают в свой ежедневный рацион фрукты и овощи и 33% – на ФНК; большинство студентов (70% – СПТ) и (81,4% – ФНК) не учитывают калорийность продуктов в своём суточном рационе.

Из опрошенных-21% студенток СПТ факультета имеют недостаточную физическую активность в виде интенсивных и умеренных физических упражнений. В то время как на ФНК таковых только 5,5%.

Большое количество часов студенты проводят сидя от 4 до 6 часов в день на СПТ факультете 69,5% и 75% – на ФНК, что связано с интенсивностью учебного процесса и загруженностью студентов.

Нами были разработаны следующие рекомендации.

Обследуемым, у которых выявлена тенденция к гипотензии, рекомендуется шире использовать занятия умеренной физической нагрузкой, соблюдение режима дня и здорового питания.

Необходима просветительская работа (особенно среди студентов СПТ факультета), разъясняющая важность физической активности как фактора поддержания и улучшения состояния здоровья. Необходимо проведение разъяснительной работы по повышению мотивации студентов к здоровому образу жизни, рациональному питанию, ограничения в рационе продуктов типа «фаст-фуд» и увеличения количества фруктов и овощей.

С учетом того, что студенты много времени находятся сидя в аудиториях (4-6 часов в день), и это ведёт к дальнейшему прогрессированию гиподинамии среди молодёжи, можно рекомендовать снижение учебной аудиторной нагрузки и более широкого использования самостоятельной контролируемой внеаудиторной работы студентов.

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Е.В. Бондарчук

В настоящее время в связи с ухудшением экологии и роста числа заболеваний остро стоит проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения посредством формирования у них здорового образа жизни.

Проблемами психологических причин здоровья, методов и средств его сохранения, укрепления и развития занимается психология здоровья [1; 4].

Ученые выделяют три основных группы психологических факторов, коррелирующих со здоровьем и болезнью: независимые, передающие и мотиваторы. Независимые или предшествующие факторы включают личностные характеристики, поведенческие особенности, все когнитивные, демографические и социальные ресурсы человека. К когнитивным факторам относится представление о здоровье и болезни, о норме в психике и соматике и т.д . [4, с. 15-25].

Существует множество определений здоровья. В контексте нашего исследования представляет интерес определение здоровья как полноценного физического, духовного, умственного и социального благополучия [2, с. 102-103; 4, с. 30-32]. М. Аргайл, А. Маслоу, К. Роджерс и др., рассматривая проблему психологического здоровья М. Аргайл, А. Маслоу, К. Роджерс и др., отмечают, что здоровый человек – это, прежде всего, человек счастливый, живущий в гармонии с самим собой. А. Маслоу пишет о том, что пик-переживания (эмоции) продвигают человека в направлении здоровья и сами по себе являются моментами абсолютного здоровья.

Под психологическим здоровьем рядом исследователей понимается целостное состояние личности, выражающееся преимущественно в «эмоциональном самочувствии», «эмоциональном благополучии», чувстве защищенности, позитивной «Я-концепции» (И.В. Дубровина, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов и др.). Забота о психологическом здоровье ребёнка предполагает внимание к его внутреннему миру ребенка: к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, семейным и общественным событиям, к жизни как таковой [3, с. 114-118].

Опирающиеся на антропологический подход к проблеме психологического здоровья детей, В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов, не без основания утверждают, что психологическое здоровье ребенка имеет выраженную интерсубъективную природу. В зарождении, установлении духовной близости в системе «ребенок-взрослый» (наличие которой тесно связано с психологическим здоровьем ребенка) особо важная роль отводится воспитательному такту (понимание и принятие взрослым детской самобытности, учету возрастных возможностей, субъектного опыта ребенка) и личностной зрелости [5, с. 97-98]. При этом большое значение имеет также развитие индивидуальных особенностей детей (интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов); создание благоприятного для развития ребенка, его продуктивного общения со взрослыми и сверстниками психологического климата; оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям [3, с. 118-120].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме здоровья показал, что в ней нашли отражение вопросы особенностей физического и психического здоровья человека (в том числе ребенка), его структурных компонентов, взаимосвязи физического, психического и психологического здоровья. Недостаточно изученной является проблема сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся и студентов.

Нами было проведено исследование по выявлению методов и приёмов сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся и студентов. В исследовании принимало участие 60 учащихся 11-х классов СШ № 97 г. Минска.

В процессе исследования нами были использованы следующие методы: беседа, анализ продуктов деятельности, анкетирование.

Специально составленная анкета включала вопросы, касающиеся отношения старшеклассников к курению, алкоголю и наркотикам, использования приемов снятия стресса. Результаты анкетирования выявили, что 40 % учащихся несерьезно относится к проблеме курения, большинство (65 %) считают употребление алкоголя в небольших количествах не опасным для подростка. На вопросы «Ты рассказываешь своим родителям, что делаешь в свободное время?» и «Ты обсуждаешь с родителями свои проблемы?» большая часть учащихся ответила «Нет». На наш взгляд, это связано как с возрастными особенностями детей данного возраста, так и с отсутствием доверительных отношений большинства старшеклассников с родителями. Среди причин, которые могут

побудить принимать алкоголь, многие учащиеся выделяют следующие: «снять стресс», «расслабиться», «от скуки». В том, чтобы учащиеся не принимали алкоголь и могли справиться со стрессом важную роль играет организация досуга с учётом их интересов и способностей, а также обучение конструктивным методам и приёмам снятия стрессов. На вопрос «Как ты справляешься со стрессом?» наибольшее количество подростков выбрали варианты ответо-«читаю», «занимаюсь спортом», «слушаю музыку», «смотрю телевизор».

В процессе беседы на тему: «Какие мероприятия тебе нравятся больше всего?» большинство детей ответило «Спортивные», «Экскурсии». Анализ рисунков на тему «Чем я люблю заниматься в школе в субботу?» показал, что старшеклассники чаще всего изображают себя на занятиях физической культурой и на экскурсиях.

Результаты анкетирования, беседы с детьми и анализа рисунков школьников показывают, что педагогам и психологу следует активизировать работу с учащимися, направленную на сохранение и укрепления их здоровья, в том числе психологического здоровья. Большое значение в данном контексте будет иметь воздействие на когнитивную, аффективную и поведенческую сферу старшеклассников. С целью влияния на когнитивную сферу сознания личности целесообразно просвещение учащихся о вреде курения, алкоголя и наркотиков для здоровья человека путём проведения круглых столов на тему «Здоровый образ жизни», оформления стендов и стенгазет по данной теме с привлечением соответствующей литературы, просмотр видеофильмов. Для влияния на аффективную сферу учащихся важным является посещение спектаклей, просмотр видеоматериалов, рисунков, чтение литературы, посвящённой проблеме вреда курения, алкоголя и наркотиков. С целью воздействия на поведение подростков, являющееся показателем их образа жизни, большое значение имеет проведение тренингов с элементами аутотренинга, направленных на формирование умений управлять конфликтами, своим поведением и эмоциональными, развитие личности учащихся в целом; организация выставок рисунков детей на тему «Мой здоровый образ жизни».

Как показывают исследования Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько и анализ собственных наблюдений, наиболее эффективными являются методы терапии средствами физической культуры, арттерапии, библиотерапии, ландшафтотерапии, трудотерапии, смехотерапии и т.д. При этом важно, чтобы данных методов предусматривало включение старшеклассников в творческую деятельность.

При выборе методов и приёмов, направленных на сохранение и укрепление здоровья подростков, в том числе психологического здоровья, важно учитывать их индивидуальные особенности: интересы, способности и т.д. В связи с этим целесообразным является сотрудничество педагогов, психологов и родителей. Большое значение имеет своевременная диагностика личности ребенка с целью выявления отклонений в её развитии.

Описанные выше методы могут быть широко использованы также в работе со студентами с целью сохранения и укрепления их психологического здоровья.

Список использованных источников

1. Ананьев, В.А. Психология здоровья – как новая отрасль человекознания / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы. – 1998. – № 4. – С. 3-18.

2. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Academia, 2001. – 352 с.

3. Дубровина, И.В. Психическое здоровье школьников: психологический аспект / И.В. Дубровина // Народное образование. – 1998. – № 2. – С. 114-129.

4. Психология здоровья / Г.С. Никифоров [и др.]; под ред. Г.С. Никифорова: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

5. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105.

КРЭАТЫЎНАЯ АКТЫЎНАСЦЬ ЯК КРЫНІЦА ПАВЫШЭННЯ МАТЫВАВАНАСЦІ СТУДЭНТАЎ ПЕДАГАГІЧНЫХ ВНУ У ВЫВУЧЭННІ МЕДЫЦЫНСКІХ ДЫСЦЫПЛІН

С.У. Варывоцкі

Пытанні павышэння зацікаўлення студэнтаў ў сур'ёзным вывучэнні прадметаў непрофільных універсітэцкіх цыклаў з'яўляюцца актуальнай праблемай для выкладчыкаў не толькі педагагічных ВНУ. Адсутнасць бачання студэнтамі сувязі вывучанага матэрыяла з будучай прафесіяй пры выкладанні *не*медыцынскіх дысцыплін для студэнтаў-*медыкаў* заўважаецца выкладчыкамі медыцынскіх ВНУ [1]. Праблемы сувязі агульнанавуковага і гуманітарна-эканамічнага блокаў з блокам спецыяльных дысцыплін даюць на выхадзе «...понижение интереса к обучению, снижение успеваемости, невысокую сохранность знаний и умений к старшим курсам.». У нашым выпадку (для педагагічнага ВНУ) студэнтам немедыцынскіх спецыяльнасцей нецікава, а адгэтуль і цяжка авалодваць спецыфікай медыцынскага дыскурсу. У выніку яны не імкнуцца будаваць уласны медыцынскі наратыў, адпаведную практычную актыўнасць, зніжаецца агульная медыцынская культура [2].

Медыцына – складаная дысцыпліна. Уласцівыя ёй спецыфіка мовы, аб'ектаў апісання і сродкаў ўздзеяння складаюць цяжкасці для засваення на працягу усяго перыяду навучання [3]. Гэта пацвярджаюць і меркаванні спецыялістаў-лінгвістаў. На думку некаторых з іх, з розных профіляў навучання (філалагічны, гуманітарны, прыродазнаўчанавуковы ды інш.) «самы складаны профіль з пункта гледжання мовы – медыка-біялагічны», бо ў ім вельмі «шмат таго, што патрабуе дэшыфроўкі». Спецыфікай спецыяльна-

сцей і адрозненнямі ў абавязковым лексічным напаўненні кожнага з профіляў яны абгрунтоўваюць увядзенне асобных навучальных праграм для кожнага з профіляў [4].

Не спрашчаюць для вывучэння медыцынскі блок дысцыплін выразная «віртуальнасць» і несур'ёзнасць выкладання сумежных дысцыплін на папярэдніх этапах навучання (найперш школьныя курсы асноваў анатоміі, фізіялогіі, гігіены).

Ускладняе задачу і спецыфіка складу студэнцкай аўдыторыі (асабліва педагагічных і мастацка-культурных ВНУ). Пераважна жаночы кантынгент у спалучэнні з маладым ці юнацкім узростам, адсутнасць выразнай сацыяльнай пазіцыі, нізкая грамадская актыўнасць студэнтаў-вяскоўцаў і пэўны інфантылізм студэнтаў-гараджан вядуць да камунікацыйнай інэртнасці, праяўляюцца ў пасіўнасці ці індыферэнтным стаўленні да медыка-гігіенічных праблем у грамадстве і, адпаведна, стварае дадатковыя цяжкасці у засваенні тэарэтыка-практычных ведаў.

Больш за тое, нават атрыманыя і завучаныя веды не становяцца асновай для рэалізацыі іх на практыцы. Так, у студэнтаў і першых, і пятых курсаў Чарнобыльскай зоны «маецца ўнутраная гатоўнасць да спажывання забруджаных прадуктаў, прывезеных ад бацькоў», а павышэнне санітарна-гігіенічнай, радыяцыйна-гігіенічнай, агульнамедыцынскай культуры студэнтаў «не аказала істотнага ўплыву на фарміраванне здаровага ладу жыцця і, верагодна, сведчыць пра высокую інэртнасць сацыяльна-гігіенічных фактараў» [5].

Сапраўды, ва ўяўленнях студэнтаў медыцына адносіцца да спецыфічнага абсягу навуковых ведаў і практык, і займаццца ёй мусяць адмыслова падрыхтаваныя спецыялісты. Аргументаў пра эфектыўнасць неадкладнага аказання першай дапамогі неспецыялістамі (відавочцамі здарэння), пра плённасць менавіта прафілактыкі асноўных фактараў рызыкі хваробаў – недастаткова. Успрымаюцца яны пасіўна-станоўча і не вядуць да ўзмацнення матывацыі ўласнага ўдзелу ў фарміраванні свайго і грамадскага здароўя як максімальнага выніку засваення медыцынскіх ведаў.

Разам з тым, медыцынскія дысцыпліны выкладаюцца не толькі з вузкапрагматычнай мэтай, але і каб сфарміраваць шырокі кругагляд, «глыбокае разуменне чалавечай сутнасці (лат humanitas – чалавечая прырода) і дынаміку сацыяльных працэсаў». Бо гуманітарызацыя навучання – як «наданне асаблівай ўвагі навукам аб соцыуме і чалавеку» – ёсць «адной з асноўных задач універсітэцкай адукацыі» [6].

Для студэнтаў медыцынскіх ВНУ прапанаваны просты выхад з сітуацыі: ўводзіцца электыўны курс «Обучение в медицинском ВУЗе», закліканы *павысіць матывацыю* студэнтаў да «процесса обучения и воспитания в медвузе, познакомить студентов... с логикой обучения в медвузе, ...раскрыть цели и задачи дисциплин всех трех блоков».

Для агульнаўніверсітэцкай медыцынскай кафедры педагагічнага ВНУ ўсё значна складаней. Як адзін з выхадаў бачыцца наступны: ўлічваць спецыфіку факультэта і спецыяльнасць студэнта для адаптаванага выкладання прадмета. Г.зн. не парушаючы праграмы курса, на тэмах з максімальным патэнцыялам уздзеяння на мэтавую групу выстаўляць адпаведныя акцэнты. *Комплекс медыцынскіх ведаў* для розных спецыяльнасцей.

«Крыніцу новых інтэрпрэтацый». Студэнтам філалагічных факультэтаў, дапрыкладу, прапаноўваць медыцынскія праблемы разнастайна апісаныя ў мастацкай літаратуры ці паэзіі. Нават і не самыя распаўсюджаныя або рэдкія цяпер паталогіі (лепра, сыпны і зваротны тыфус, шкарлятына, чорная воспа ды інш.) ці сітуацыі (карціны агоніі і смерці падчас вайны, дапамога пры агнястрэльных і сечаных ранах) абавязкова выклічуць павышаную цікаўнасць і спачуванне аўдыторыі дзеля ўжо папярэдняга знаёмства з літаратурным матэрыялам на «аматарскім» узроўні. Прырашчэнне спецыфічных медыцынскіх ведаў студэнта, знаёмства з апісаннем праблемы з навуковага медыцынскага гледзішча, з сучаснымі метадамі дапамогі і лекавання дасць яму магчымасць па-новаму ўспрымаць знаёмыя творы і ацэньваць іх з іншага (спецыяльнага) боку.

«Крыніцу крэатыўнасці». Студэнты творчых спецыяльнасцей (мастакі, мастацтвазнаўцы, культуролагі ды інш.) – будуць выразна зацікаўленыя вытокамі і вытлумачэннем прычын мастацкай творчасці, паталогіямі (у тым ліку спадчыннымі і псіхічнымі) якія суправаджалі талент, памежнымі паталогіямі і зменены мі станамі свядомасці, сродкамі і метадамі для стымуляцыі творчай актыўнасці. Належнае і адэкватнае выкарыстанне гэтых інтэнцый выкладчыкам дасць магчымасць дакладнай скіраванасці у тым ліку і прафілактычнай работы.

«Крыніцу прыгажосці». Для студэнтаў харэографаў-фалькларыстаў, этнафанолагаў заўсёдную цікавасць уяўляюць сродкі і метады традыцыйнай медыцыны, а часам і альтэрнатыўная культавая медыцына. Параўнанне назалогій, дыягностыкі ды метадаў народнай і доказнай медыцыны, абавязковае асвятленне метадаў фіта- і фізіятэрапіі дасць ім магчымасць глыбейшага і актыўнейшага засваення вучэбнага матэрыялу [7].

«Крыніцу гарманізацыі». Студэнты музычных факультэтаў (музыканты-выканаўцы, «харавікі») – заўжды цікавяцца магчымасцямі ўплыву музыкі/спеваў на здароўе, лекавым выкарыстаннем музыкі, спалучэннем музычных і харэаграфічных кампанентаў у выхаваўчай і аздараўленчай дзейнасці.

«Крыніцу сілы і хуткасці». Такі ракурс медыцынскіх ведаў найбольш цікавы студэнтам-фізкультурнікам, «спартсменам». Тут абавязкова не толькі падкрэсліванне аднаўленчых і стымуляцыйных магчымасцей медыцыны, але і папярэджванне студэнтаў пра магчымыя негатыўныя сітуацыі, звязаныя з самастойным лячэннем і невыкананнем прызначэнняў урача. Актыўная гаворка вядзецца і пра антыдопінгавы кантроль, і пра прафілактыку траўматызму, і пра аказанне першай дапамогі. Трэба ўлічваць, што студэнты-«фізкультурнікі» прынцыпова валодаюць значна больш глыбокімі ведамі ў медыка-біялагічнай сферы (ім выкладаюцца курсы анатоміі, нармальнай фізіялогіі, фізіялогіі спорту, спартыўнай медыцыны ды інш.)

«Крыніцу пашырэння кругагляду». Старанныя і кемлівыя студэнты фізічнага і матэматычнага факультэтаў цудоўна ўспрымаюць погляд на чалавека як на навуковую мадэль. Паддатную і вонкавым і ўнутраным уздзеянням мадэль магчыма цалкам пралічыць і спрагназаваць. У гэтым палягае вартасць і заганнасць прыродазанаўча-навуковых сфер ведаў. Ў ведах студэнтаў-фізікаў заўважаецца дэфіцыт практычных сувязяў з рэальнасцю. Медыцынскія актуаліі, што ўводзяць у канкрэтную праблему-

сітуацыю, успрымаюцца здалёк, як на экране ці у кнізе. Аўдыторыя бедная і на лексічны рэсурс. Да параўнання: «каб разумець лекцыі па матэматыцы дастаткова ведаць каля 150 лексічных адзінак, па фізіцы – 230, па філасофіі – не менш за 2300» [4]. Тут было б вельмі дарэчным выкарыстанне сучасных сродкаў тэлемедыцыны для забеспячэння *інтэрактыўнага* ўдзелу студэнта ў працэсе аказання лячэбна-прафілактычнае дапамогі [8].

Абавязкова для усіх спецыяльнасцей мусяць улічвацца і пераважныя ва ўспрыманні аўдыторыі каналы атрымання інфармацыі. Жаночыя – праз аўдыяльны шэраг, з неаднаразовамі шматлікімі паўторамі, варыяцыямі але і рэгулярным вяртаннем да сутнасці тэмы, а мужчынскія – з візуальнымі шэрагамі і строгай лагічнай структурацыяй матэрыяла.

Індывідуалізацыя падыходаў ў рабоце са студэнтам – самы бясспрэчны варыянт для павышэння матывавання ў вывучэнні медыцынскіх дысцыплін. Супольны пошук найбольш цікавай для кожнага студэнта тэмы дае магчымасць не проста зацікавіць яго на кароткі час у вывучэнні пэўнага раздзелу, але і сканцэнтраваўшы ўвагу на канкрэтнай праблеме, паспрабаваць панарамна паказаць усю дысцыпліну праз ужо больш-менш знаёмы прадмет. Такая індукцыя ад прыватнага да агульнага, ад дробнага да усеахопнага дае пазітыўныя вынікі.

Абуджаная цікавасцю і падтрыманая працяглай канцэнтрацыяй увагі на вузкім раздзеле крэатыўнасць студэнта дае ў выніку рэчы вартыя ўвагі нават спецыялістаў. Так, у эсэ адной са студэнтак-першакурсніц (!) філалагічнага факультэта выканананым пад кіраўніцтвам праф. У. П. Сытага звыклае чытацкае ўспрыманне літаратурнай выявы медыцынскага эксперыменту вылілася ў сур'ёзны агляд біяэтычных праблем сучаснасці [9].

Не меншую цікавасць уяўляе і праца яшчэ аднаго студэнта-філолага. У дакладзе «Медыцына катастроф ад М. І. Пірагова (1810-1881) да М.А. Булгакава (1891-1940) (спроба літаратуразнаўчага аналіза)» студэнт Пятачкоў выявіў дынаміку працэса фарміравання адной з сучасных сфер медыцынскіх ведаў. На падставе аналізу класічных твораў з апісаннем умоў ваенна-палявой хірургіі, медыцынскай дапамогі, што спадарожнічала шматлікім войнам і эпідэміям, метадаў дыягностыкі і лячэння студэнт самастойна зрабіў высновы пра непазбежнасць узнікнення у наш час спецыялізаванага раздзела медыцыны, які займаецца арганізацыяй дапамогі масавым кантынгентам насельніцтва ва ўмовах катастроф і стыхійных бедстваў. Даклад атрымаў сур'ёзнае прызнанне і найвышэйшую адзнаку на міжуніверсітэцкай студэнцкай канферэнцыі, што сведчыць пра сур'ёзнасць асабістай работы аўтара.

Прыводзячы колькі прыкладаў высокіх вынікаў індывідуальнай работы са студэнтамі, спадзяемся, што яны яскрава дэманструюць плённасць стымуляцыі творчай дзейнасці студэнта.

Такім чынам, абуджэнне індывідуальнай крэатыўнасці студэнта з'яўляецца найбольш выніковым сродкам павышэння матываванасці пры вывучэнні дысцыплін медыцынскага цыкла. У сітуацыі абмежаванасці магчымасцяў індывідуальнай работы кампрамісным выхадам бачыцца адаптаванае выкладання медыцыны з улікам будучай спецыяльнасці.

Скарыстаныя крыніцы

- Чернышева, Л.В. Медико-профессиональная направленность обучения студентов на младших курсах медвуза // Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности / Л.В. Чернышева ; тез. Респ. конф., – Минск, 31 окт. 2008 г.
- Варывоцкі, С.У. Універсітэцкая медыцынская адукацыя ў фарміраванні медыцынскай культуры насельніцтва // Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности / С.У. Варывоцкі ; тез. Респ. конф., – Минск, 31 окт. 2008 г.
- Артишевская, Л.А. Некоторые аспекты повышения качества обучения // Актуальные вопросы подготовки студентов гуманитарных ВУЗов Республики Беларусь по основам медицинских знаний / Л.А. Артишевская ; тез. Респ. Конф.. – Минск, 25 мая 2007 г.
- www.ng-press.info/08092009/lebiadzinski за 8 верасня 2009 г.
- Тальчук, А.А, Лаптева, Л.М. Информированность населения об экологической обстановке как один из элементов здорового образа жизни // Актуальные вопросы подготовки студентов гуманитарных ВУЗов Республики Беларусь по основам медицинских знаний / А.А. Тальчук, Л.М. Лаптева ; тез. Респ. конф.. – Минск, 25 мая 2006 г.
- Миксюк, И.Ю., Сытый, В.П., Чигирь, С.Н. Состояние и перспективы подготовки студентов гуманитарных ВУЗов по основам медицинских знаний // Актуальные вопросы подготовки студентов гуманитарных ВУЗов Республики Беларусь по основам медицинских знаний / И.Ю. Миксюк, В.П. Сытый, С.Н. Чигирь ; тез. Респ. конф.. – Минск, 25 мая 2006 г.
- Основы медицинских знаний: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Л.А. Артишевская [и др.] ; Под ред. В.П.Сытого – Минск: БГПУ, 2007г.
- Вариотский, С.В. Проблемы использования телемедицины в процессе обучения // Актуальные вопросы подготовки студентов гуманитарных ВУЗов Республики Беларусь по основам медицинских знаний / С.В. Вариотский ; тез. Респ. Конф.. – Минск, 25 мая 2007 г.
- Гредель, В. «Собачье сердце» М.Булгакова: вымысел врача или отображение реальных событий первой половины XX века // Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности / В.Гредель ; тез. Респ. конф.. – Минск, 31 окт. 2008 г.

НЕМЕДИКАМЕНТОЗНЫЕ СРЕДСТВА ЕВРОПЕЙСКОЙ И ВОСТОЧНОЙ МЕДИЦИНЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ И КОРРЕКЦИИ СЕКСУАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ДЕВУШЕК

В последние годы значительно вырос интерес к немедикаментозным методам лечения и профилактике различных заболеваний, что, по-видимому, может быть связано с аллергизацией населения, развитии нежелательных побочных эффектов от длительного и бесконтрольного применения лекарственных средств.

Здоровье – это не только отсутствие болезней, но и состояние душевного, физического, социального и сексуального благополучия [1]. На продолжительность и качество жизни существенно влияет повышение артериального давления (АД), так как заболеваемость и смертность возрастают по мере повышения цифр АД (2).

В последние годы частота артериальной гипертензии значительно увеличилась. Это обусловлено, с одной стороны, истинным повышением АД, а с другой -, использованием классификации АГ, принятой по рекомендации экспертов Всемирной организации здравоохранения и Европейского общества кардиологов. По данной классификации выделяют систоло-диастолическую, изолированную систолическую и диастолическую гипертензии. Регистрируется стабильное повышение систолического АД ≥ 140 мм. рт. ст. и/или диастолического АД ≥ 90 мм. рт. ст. у лиц не принимавших антигипертезивных препаратов. При этом учитываются данные двукратных измерений, произведенных через одну неделю. Кроме того, уровень АД 130-139 мм .рт. ст. и 85-89 мм. рт. ст. считается «повышенно нормальным». Повышение АД более чем 140/90 мм. рт. ст. наблюдается чаще у лиц пожилого возраста, тогда как «повышенно нормальный» уровень АД отмечается в основном у молодых, что убуславливает особую актуальность профилактики артериальной гипертензии в данной возрастной группе.

Сохранение и укрепление здоровья девушки и женщины является важной социально-экономической и государственной задачей. Это обусловлено как проблемами воспроизводства населения, так и той ролью в жизни общества, которую играет женщина.

Резко изменившиеся условия обитания, внешней среды и профессиональной деятельности, с увеличением психоэмоциональных нагрузок, привели к росту функциональных нарушений половой сферы женщины [5; 6]. Наблюдаются изменения в половом созревании и развитии девочек, различные нарушения овариально-менструального цикла девушек и женщин, которые сказываются на их сексуальном благополучии [7].

Целью настоящего исследования является изыскание и изучение немедикаментозных средств и методов европейской и восточной медицины приемных для профилактики артериальной гипертензии у молодых и коррекции сексуального благополучия у девушек.

Рефлекторно-сегментарный массаж по Куничеву Л.А. и восточный массаж (точечный, линейный) по Гаавы Лувсан являются одним из немедикаментозных методов физиотерапии и восточной медицины широко применяемым в лечении и профилактике различных заболеваний.[8,9].

Как показало наше исследование эти методы могут быть эффективно использованы для снижения АД при артериальной гипертензии, устранения головной боли обусловленной повышенным артериальным давлением [10; 11; 12].

Ранее была установлена эффективность рефлекторно-сегментарного и восточного массажа при нарушениях овариально-менструального цикла у девушек и женщин, обучающихся в БГПУ им М. Танка [5; 6]. В качестве критерия оценки полового статуса нами впервые был использован коэффициент К, характеризующий соотношение продолжительности овариально-менструального цикла к продолжительности менструального цикла. При средней продолжительности овариально-менструального цикла 28 дней, продолжительность менструального цикла в норме равняется 4 дням. Коэффициент К=7 (28:4=7) соответствует норме.

В данном исследовании нами была поставлена задача изучения возможности использования коэффициента К при массовых скрининговых исследованиях для оценки уровня здоровья девушек и женщин.

Кроме того, анализ результатов одновременного использования двух систем массажа позволил решить задачу о целесообразности их применения для профилактики функциональных нарушений половой сферы девушек и женщин.

Методом анонимного анкетирования было опрошено 720 студенток в возрасте 16,7-25,9 лет. Из числа опрошенных были сформированы 3 группы девушек (по 7 в каждой) с выраженным расстройством овариально-менструального цикла (коэффициент К меньше 7). Всем девушкам был проведен трехкратный курс (по 10 дней каждый) рефлекторно-сегментарного массажа в сочетании с восточным массажем. Второй группе, в отличие от первой, было рекомендовано исключить из рациона питания острую и горькую пищу. Добровольцы третьей группы в отличие от первых двух, потребляли максимально часто доступные для них жирные молочные продукты, являющиеся источником кальция и жирорастворимых витаминов группы Д (сливки, сметана, масло, сыр).

Для изучения влияния массажа на артериальное давление была сформирована группа студенток (32 чел) с «повышенно-нормальным» уровнем АД. У 17 чел. повышенное артериальное давление сопровождалось сильными головными болями в затылочной области. Все студентки были обучены приемам массажа по Куничеву и Гаава Лувсан. При прохождении курса массажа (по 10 дней каждый) студентки соблюдали принципы немедикаментозного лечения АГ: уменьшение потребления поваренной соли, отказ от курения и потребления алкоголя, ограничение потребления животных жиров, увеличение употребления овощей, фруктов, морепродуктов, увеличение физической активности (быстрая одномоментная ходьба на расстояние 5-6 км ежедневно или 3-4 раза в неделю).

В качестве дополнительного метода исследования использовали определение симметричности в чувствительности биологически активных точек акупрессуры в грудном (в группе с повышенным АД) и поясничном (в группе с нарушением менструального цикла) отделе позвоночника.

Анализ полученных результатов проводили методом вариационной статистики с вычислением средних величин и индекса корреляции.

Из 720 опрошенных студенток в возрасте 16,7-25,9 лет 424 назвали себя девушками (59%) и 296 (41%) женщинами. Средний возраст опрошенных составил 18,7 лет. Средний возраст начала половой жизни–16,4 года.

В результате проведенного курса массажа нормализация АД (120/70 мм.рт.ст.) наблюдается у 70% массированных и восстановление симметричности точек акупрессуры в грудном отделе позвоночника у 90%. Все студентки (17 чел.) отмечали значительное уменьшение головной боли затылочной локализации.

У 60% массированных отмечается нормализация соотношения продолжительности овариально-менструального цикла к менструальному циклу (К=6,5±0,4). Значительное уменьшение боли в пояснице и восстановление симметричности точек акупрессуры отмечается в 70% случаях.

Устранение острых и горьких блюд из рациона питания и максимальное потребление жирной молочной пищи и способствует нормализации менструального цикла. Индекс корреляции составляет плюс 0,25 и 0,15 соответственно.

Таким образом, классический рефлекторно-сегментарный массаж и традиционный восточный массаж в сочетании с дозированными физическими нагрузками и соблюдением диеты является эффективным средством немедикаментозной профилактики артериальной гипертензии у молодых. Массаж (европейский и восточный) в сочетании с диетой способствует корреляции сексуального благополучия у девушек.

Список использованных источников

1. Билич, Г.Л. Основы валеологии / Г.Л. Билич, Л.В. Назарова. – Спб.,1998.
2. Сытый, В.П. Сердечно-сосудистые заболевания у пожилых / В.П. Сытый. – Минск, 2003.
3. Сытый, В.П. Основы медицинских знаний / В.П. Сытый. – Минск, 2007.
4. Кабяк, С.У. Зборнік матэрыялаў па забеспячэнні выхавайчай і сацыяльнай работы ў 2000/2001 навучальным годзе / С.У. Кабяк, І.В. Карпенка. – Минск, 2000.
5. Дорошкевич, М.П. / М.П. Дорошкевич, С.Ф. Горбатенко / Формирование эмоционально-психологического климата в студенческой среде в постчернобыльский период: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Научные, социальные и культурные проблемы в студенческой молодежи, Минск,5-6 дек. 2001 г.
6. Дорошкевич, М.П., / М.П. Дорошкевич, С.Ф. Горбатенко / Половое развитие девушек в современных условиях: тезисы междунар. науч-прак. конф. Актуальные проблемы здорового образа жизни в современном обществе, Минск, 15-17 апр. 2003 г., Минск. – С.173.
7. Дуда, В.И., / В.И. Дуда, В.Я. Сушко, О.К. Кулага / Особенности полового созревания девочек, проживающих на территориях с повышенным уровнем радиации. Достижения медицинской науки Беларуси. Выпуск III., 1998.
8. Куничев, Л.А. Лечебный массаж / Л.А Куничев. – Л.,1983.
9. Гаава, Лувсан. Традиционные и современные аспекты восточной рефлексотерапии / Лувсан Гаава. – М., 1998.
10. Сытый, В.П., / В.П. Сытый, С.Ф. Горбатенко / Профилактика артериальной гипертензии у молодых: матреиалы IV междунар. науч.-прак. конф. «Здоровье студенческой молодежи», 16-17 дек. 2004г., Минск. – С .206.
11. Горбатенко, С.Ф. Немедикаментозные методы европейской и восточной медицины в профилактике артериальной гипертензии у молодых / С.Ф. Горбатенко /: тезисы республ. науч-прак. конф. Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности, 31 окт. 2008г, Минск. – С.16.

Горбатенко, С.Ф. Головная боль при артериальной гипертензии (диагностика и лечение восточным массажем) / С.Ф. Горбатенко, О.В. Кияну /: тезисы республ. науч-прак. конф. Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности, 31 окт. 2008г., Минск. – С.17.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

И.В Григоревич, Б.Н. Калюнов, Н.Н. Саликова, А.А. Вашкевич, В.Ф. Сапун

Здоровый образ жизни, являясь важнейшим составным элементом культуры, содействует укреплению здоровья будущего специалиста. Здоровье является базисной характеристикой человеческой жизни, это одно из обязательных условий полноценного выполнения человеком своих социальных и профессиональных функций. Оно сказывается на всех сферах человеческой деятельности, способствует полноценному включению человека в социальную реальность и реализации его задуманных планов, является залогом активной насыщенной жизни и долголетия.

Здоровье, как высшая ценность человека, формируется в течение всей жизни и зависит отряда факторов, важнейшим из которых является образ жизни. Приоритет данного фактора над остальными заключается в том, что образ жизни, как правило, человек выбирает сам и будет ли он укреплять или разрушать свое здоровье, зависит от него самого.

Как известно, здоровье более чем на 50% определяется образом жизни человека, по 20% приходиться на факторы наследственности и экологии и лишь 8-10% зависит от медицины. То есть, укрепление здоровья необходимо проводить через воспитание здорового образа жизни, формирование потребности в физическом совершенствовании. Наиболее значимым в этом плане является формирование у студентов ориентации на здоровье как абсолютную жизненную ценность.

Что значит вести здоровый образ жизни? Это соблюдение определенных законов, правил духовного и физического развития. Наиболее значимыми компонентами здорового образа жизни являются: рациональный режим труда и отдыха; оптимальный двигательный режим; рациональное питание; отсутствие вредных привычек и др.

Совокупностью, большей частью, именно этих компонентов, постоянным вниманием к ним в течение жизни и определяется степень ответственности человека за сохранение и укрепление здоровья. С этой точки зрения особую актуальность приобретает проблема сохранения и укрепления здоровья среди студенческой молодёжи [1].

Нами было проведено исследование по выявлению отношения студентов факультета естествознания БГПУ к физической культуре и здоровому образу жизни, а также уровеню их функционального состояния и физической подготовленности.

Для решения этой цели на факультете было проведено анкетирование и тестирование студентов. Анкетирование проводилось среди студентов 1-3 курсов (1 курс – 144 человека, 2 курс – 140, 3 курс – 71). В тестировании приняли участие 107 девушек и 31 юноша.

На вопрос анкеты «Как вы относитесь к физической культуре и спорту?» 86,7% опрошенных студентов ответили, что относятся положительно, 3,5% – отрицательно и 11,8% – безразлично. Полученные результаты говорят о том, что у большинства студентов сформирована положительная установка на занятия физической культурой и спортом. Однако суммарное число студентов, которые относятся к занятиям отрицательно и безразлично значительное,-(14,1%) значительное. Определенную тревогу вызывает и то, что процент таких студентов возрастает с 1 по 3 курс: (1 курс – 11,9%, 2 курс – 16,2%, 3 курс – 17,8%), т.е. как раз в то время, когда проводятся специально организованные занятия по физической культуре и оказывается наибольшее влияние на их преподавателями кафедры физического воспитания.

При ранжировании причин того, почему студенты не занимаются или отрицательно относятся к занятиям физическими упражнениями, выяснилось, что главной причиной студенты называют отсутствие свободного времени для занятия физической культурой и спортом. Причем дефицит возрастает при переходе с курса на курс (1 курс – 20,7%, 2 курс – 33,3%, 3 курс – 34,3%). Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: а) ценность физической культуры у студентов 3 курса снижается; б) у них в свободное время появляются занятия и увлечения, конкурирующие с занятиями физической культурой и спортом.

На вопрос о цели самостоятельных занятий физическими упражнениями

респонденты ответили следующим образом: 87% занимается для укрепления здоровья, 13% – для повышения спортивного результата. Полученные данные конкретизируют ценность ориентации студентов на занятия физической культурой и спортом.

В ходе анкетирования студенты отвечали также и на вопрос: «Улучшается ли у вас умственная работоспособность после физических упражнений?» Среди ответов было получено 43% утвердительных. Это один из главных мотивирующих моментов привлечения студентов к здоровому образу жизни в университете. В условиях ВУЗа необходимо пропагандировать занятия физическими упражнениями и здоровый образ жизни, вносить эмоционально-ценностный компонент во все аспекты физического воспитания.

Ответы на вопрос анкеты: «Если вы не занимаетесь физической культурой и спортом, то чем хотели бы заниматься?» позволяют судить о неиспользованном потенциале и возможностях молодежи: (75% из опрошенных– ответили положительно, 24,6% – отрицательно). В ходе исследования выявлено, что самыми приемлемыми для молодежи являются занятия физической культурой 2-3 раза в неделю– 53% ответов,1 раз в неделю– 36,1%, 4 раза– 6,4%, а ежедневные – всего лишь 4,3%. Эти данные еще раз подтверждают, что физическую культуру как предмет и самостоятельные занятия физическими упражнениями следует рассматривать как единый тренировочный процесс. Ученые убедительно показали, что тренировочный эффект проявляется после трехразовых занятий, так как при этом начинают улучшаться показатели физического развития и физической подготовленности.

В этом ракурсе интересно посмотреть на эти показатели студентов факультета естествознания БГПУ имени Максима Танка.

Физическое развитие определялось по весоростовому показателю; функциональное состояние – по пробам Штанге и Генчи, дозированной нагрузке, а также по частоте сердечных сокращений в покое. Физическая подготовленность изучалась по следующим тестам: бег 30 м и 100 м, прыжок в длину с места, челночный и 6-ти минутный бег, наклон вперед из положения сидя, сгибание и разгибание туловища (девушки) и подтягивание (юноши).

Таблица 1 Показатели физического развития, функционального состояния и физической подготовленности студентов 1 курса в 1 и 2 семестрах.

	Девушки		Юноши	
Тесты	X ср. 1 семестр	X ср. 2 семестр	X ср. 1 семестр	X ср. 2 семестр
Длина тела, см	165	165	179	179
Масса тела, кг	57	57	70	70
Проба Штанге, сек	47	50	59	67
Проба Генчи, сек	31	34	34	45
ЧСС в покое, уд./мин.	59	60	64	63
Проба на дозированную нагрузку, %	29	40	22	24
Бег 30 м, сек	5,6	5,4	4,8	4,7

Бег 100 м, сек	17,3	17,5	14,3	14,0
Шестиминутный бег, м.	1110	1068	1425	1504
Челночный бег 4х9м, сек	11,0	11,8	9,6	9,8
Прыжок в длину с места, см	175	167	224	224
Наклон вперёд, см.	+15	+14	+12	+11
Поднимание туловища, к-во раз	50	49		
Подтягивание, количество раз			9	9

Показатели физического развития у девушек и юношей за учебный год не изменились. Анализируя показатели функционального состояния девушек, можно сказать, что только реакция сердечно-сосудистой системы на нагрузку увеличилась на 11 %, а остальные изменились незначительно. У юношей изменения произошли более значительные. Согласно результатам проб Штанге и Генчи,это соответственно- на 8 и 11 секунд.

Что касается тестов, определяющих физическую подготовленность, то девушки улучшили результат в беге на 30 метров, а остальные ухудшили. Особенно явно такие результаты прослеживаются в челночном беге на 0,8 секунды и в прыжках в длину с места на 8 см. Юноши в конце второго семестра в беге на 30 м, 100 м и шестиминутном беге показатели улучшили, прыжок остался на прежнем уровне, и снизили в челночном беге на 0,2 секунды.

Анализ результатов позволяет резюмировать, что студенты-первокурсники факультета естествознания имеют «средний» уровень физической подготовленности и «высокий» физического развития и функционального состояния.

Причём, подавляющее большинство студенческой молодежи положительно относится к физической культуре и понимает ее значимость. Однако занятия физическими упражнениями, к сожалению, еще не стали неотъемлемой частью их образа жизни. Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточная образованность в сфере физической культуры, существенно влияющей на формирование потребности в здоровом образе жизни. Важно донести до студента, что здоровье есть основа жизни, залог успеха в любой деятельности, фундамент для надёжных семейных отношений, источник успешного социального функционирования.

Охрана собственного здоровья – это непосредственная обязанность каждого, молодой человек не вправе пренебрегать мероприятиями, направленными на укрепление его здоровья. Никогда не поздно вести здоровый образ жизни, закаляться, заниматься физической культурой и спортом, соблюдать правила личной гигиены, добиваться подлинной гармонии здоровья. Забота о здоровье студентов и формировании здорового образа жизни в ВУЗе -это важнейшая задача в деле подготовки специалистов.

Список использованных источников

1.Бурак, Р.И. Распространенность заболеваний среди студенческой молодёжи. / Р.И. Бурак, Г.С. Жолудева, Е.А. Бессмертная // Здоровый образ жизни – основа профессионального и творческого долголетия: материалы междунар. науч.-метод. конф., Минск, 29-30 янв. 2009 г., Минск: ГУ «РУМЦ ФВН», 2009. – С.23-25.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Ю.М. Досин

Негативная динамика здоровья школьников и студенческой молодежи в значительной мере обусловлена плотностью и высокой скоростью информационного потока в процессе изучения учебного предмета [1].

Плотность и высокая скорость информационного потока снижают возможность переработки получаемой информации, создают предпосылки хронического утомления, переутомления, снижения устойчивости организма, психосоматических расстройств, хронических болезней и даже инвалидности среди обучающейся молодёжи[3]. Возникшая ситуация выглядит абсурдно, противоречит здравому смыслу: чем больше педагог стремится дать знаний в ограниченный промежуток времени, тем меньше обучающийся способен воспринять их вследствие ограниченных возможностей и небольшого диапазона времени для переработки, что рождает низкую успеваемость.

В данном случае уместен профилактический принцип Гиппократа «Не навреди!», так как с возникновением утомления и переутомления мотивация к изучению предмета резко снижается, возникают новые задачи, связанные не с культурой здоровья, а с его восстановлением.

В создавшейся ситуации просматривается накопительная, консервативная модель приобретения знаний, требующая смены парадигмы преподавания на новые подходы, которые с одной стороны ориентируют, на оптимальные объемы и скорость усвоения знаний, а с другой стороны, – на поиск технологий, смягчающих воздействие образовательного процесса на здоровье школьников и студенческой молодежи. В использовании здоровьесберегающих техеологий заинтересованы и педагог, и обучающийся, так как снижение хронического утомления, переутомления – это путь повышения устойчивости организма, снижения психосоматических расстройств, хронических болезней, создания активной внутренней мотивации к восприятию знаний [2].

В ходе нашего исследования нами изучались факторы определяющие эффективность обучения: взаимодействие педагог – обучающийся; научно-методическое обеспечение; технологии обучения; методы, сберегающие здоровье в процессе обучения и т.п.

Проведенный анализ позволил выделить ряд инновационных направлений, связанных с улучшением преподавания и культурой здоровья.

Первое направление связано с улучшением методологии и организации образовательного процесса, повышающего уровень взаимодействия педагог – обучающийся, т.е. передачи знаний и их активного восприятия, связанного с внутренней мотивацией к обучению.

Формирование представлений о критериях здоровья, его качественной и количественной оценке, прогнозе и резервах, главным образом зависит от компетенции педагогов, преподающих биологию, основы медицинских знаний [6]. При этом их роль не ограничивается учебным процессом, а включает обязанности специалиста по вопросам медико-педагогического построения, контроля учебного процесса и оздоровительной работы. Важным шагом в этом направлении является совершенствование системы постдипломной подготовки, специализаций и стажировок. Зеркальным отражением этого направления является решение проблемы самоактуализации в обучении культуре здоровья, развитие внутренней мотивации, которая должна быть нормой не только для обучающейся молодежи, но и для всего населения, особенно трудоспособного. Уровень эффективности обучения культуре здоровья тем выше, чем в большей степени оно внутренне мотивировано.

Научная разработка данной проблемы зависит от изучения многих аспектов (не только образовательного процесса): и культуры здоровья в семье и возраста, определяющего, физиологическую пластичность к восприятию знаний о здоровье и выработку практических умений и навыков по его сохранению, и интереса к предмету, определяемого творческим подходом педагога к организации обучения, его интуиции. Поэтому необходимо преодолеть давление существующей образовательной системы с ее преобладанием в обучении внешних побудительных мотивов (хорошая оценка, поощрение и т.п.).

Активная внутренняя мотивация обучения имеется только у небольшой части обучающейся молодежи. Большое значение в формировании потребности к самосовершенствованию физического и нравственного состояния организма, приобретает профессиональная ориентация [5,16].

Следует отметить, что активность к позитивному восприятию знаний о собственном здоровье в процессе онтогенеза возрастает к юношескому возрасту, а у пожилых людей и стариков, является довлеющим фактором в связи с количественной утратой здоровья (И.И. Мечников).

Второе важное направление инноваций связано с совершенствованием и созданием в систеие обучения оптимальных программ и учебных пособий..

Обобщая данные анализа научной литературы, следует обратить внимание на связь концепции культурологического подхода в преподавании основ здоровья человека с необходимостью разработки модели учебно-методических комплексов нового поколения.

Учебно-методический комплекс предназначен ученику и понимается как система дидактических средств по конкретному предмету обучения. Центральное место в нем должно принадлежать наряду со знаниями биологии человека четкому описанию объекта (здоровью, его признакам), предмета (путям и способам укрепления здоровья), целям и задачам дисциплины (формирование культуры здоровья), базовым валеологическим знаниям.

Он должен соответствовать информационному, интеграционному, мотивационному и другим критериям, т.е. содержать современную информацию, сближать базовые знания биологических дисциплин, целенаправленно воздействовать на интеллект, физическое и духовное развитие личности подрастающей молодежи, обладать конкурентно-способностью.

Важным аспектом такой деятельности в учреждениях образования является мониторинг здоровья, который возможен при объединении усилий всех педагогов, медработников, а также с привлечением к нему обучающихся.

Роль динамической оценки состояния здоровья, если к ней привлекается сам обучающийся, возрастает во много раз, так как получение данной информации является одним из важнейших факторов закрепления знаний по основам знаний о здоровье человека на практике, приобретения им умений и навыков в оценке и бережному отношению к своему здоровью. Поэтому создание кабинетов здоровья, небольших лабораторий, имеющих простое оборудование, может стать позитивным фактором активного отношения к формированию культуры здоровья как у школьников, так и студентов.

Кроме того, охрана здоровья школьников связана с необходимостью организации учебно-воспитательного процесса на научной основе рачительного сбережения здоровья. Разработка модели управления качеством образования с помощью педагогического, психологического и медицинского мониторинга в условиях информатизации системы образования является одним из приоритетных направлений формирования культуры здоровья.

Мониторинг физического развития и состояния здоровья школьников, студентов в условиях их учебной деятельности в совокупности с педагогическим и психологическим мониторингом является необходимым условием управления качеством образования.

Интегральная система информационного сопровождения образовательного процесса обеспечивает педагогов, администрацию учреждений образования необходимыми сведениями для оценки адекватности педагогических технологий и образовательной среды целям обучения и индивидуальным особенностям личности обучаемого.

Основным направлением деятельности по укреплению здоровья в учреждениях образования является алгоритмизация в управлении учебно-воспитательным процессом. Согласно существующим взглядам на систему образования, информационная система мониторинга является инструментом формирования культуры его здоровья, стратегии адаптации учащихся к учебно-воспитательному процессу, включая профессиональную ориентацию [6].

Поэтому создание автоматизированных программных комплексов [5; 6] для всесторонней оценки функциональных резервов организма, а также состояния психо-эмоциональной сферы: степени выраженности тревожности, депрессии, психического утомле-

ния и стресса представляет собой перспективное направление культурологического подхода в преподавании биологии и основ здоровья человека.

Обобщая данные специальной литературы, выражая собственную позицию по вопросам обучения культуре здоровья, следует отметить своевременность смены парадигмы простой трансляции знаний о здоровье от педагога к обучающемуся на подходы преподавания, включающие акцентуацию на выработке практических навыков, динамического стереотипа по сохранению здоровья на всю жизнь. Смещение данных позиций обусловлено неэффективностью формального усвоения знаний о здоровье, необходимостью формирования, у обучающейся молодежи, активной мировоззренческой позиции в отношении своего и общественного здоровья. Таким образом, формирование культуры здоровья школьников требует создания на научной основе материальной базы валеологического сопровождения учебно-воспитательного процесса (мониторинг здоровья; алгоритмизация процесса обучения; использование технологий, сберегающих здоровье; разработка оздоровительных программ и т.д.).

Список использованных источников

1. Башкова, Л.Н. Возможности учебных дисциплин в формировании основ культуры здоровья школьников / Л.Н. Башкова: материалы V междунар. конгр. валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с. 23-25

2. Бусловская, Л.К., Рыжкова Ю.П., Епиченко Е.В. Оценка состояния здоровья школьников и студентов// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с.29-30.

3. Васильева, Н.В. Познавательная компетенция подростков как условие повышения эффективности обучения без ущерба для здоровья// Материалы V международного конгресса валеологов, Санк-Петербург, 2007.- с.31-33

4.Гладышева, О.С., Абросимова И.Ю. Дидактика и педагогические условия формирования культуры здоровья у школьников младшего возраста// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с.43-45.

5. Гончаренко М.С., Коновалова Е.О., Тимченко А.Н. К вопросу о необходимости подготовки педагогов-валеологов на Украине// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с.49-50

6. Гончаренко М.С., Коновалова Е.О., Самойлова Н.В., Светлакова Н.Н. Валеологические аспекты мониторинга здоровья детей и молодежи в течение учебного процесса// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с.47-48

7. Городецкая Н.И., Гладышева О.С. Здоровьесберегающие аспекты организации учебного процесса в дистанционном повышении квалификации работников образования// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007. 49-51.

8. Моргалев Ю.Н., Моргалева Т.Г., Моргалев С.Ю. Информационная система мониторинга функциональных резервов организма как инструмент формирования культуры здоровья// Материалы V международного конгресса валеологов, Санк-Петербург, 2007.- с.102-103.

9. Мороз Л.В. Валеологическое образование личности а онтогенезе// Материалы V международного конгресса валеологов, Санк-Петербург, 2007.- с.104-105.

10. Ростовцев В.Н. Основы здоровья. Минск, 2002.- 109 с.

11. Сивцова А.М. Сберегающие здоровье педагогические технологии в дошкольном образовательном учреждении и их влияние на адаптацию ребенка в школе// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с.156-158

12. Шибкова Д.З. Реализация модели управления качеством образования на основе здоровье сберегающей деятельности// Материалы V международного конгресса валеологов, Санкт-Петербург, 2007.- с.190-195.

ОСНОВНЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Е.А. Земцова

Эмоциональная культура – часть общей культуры человека. Это определенная мера в развитии положительных и отрицательных эмоций и чувств человека. Проявляется эмоциональная культура личности в способности управлять своими чувствами и переживаниями, развивать в себе положительные эмоции.

Эмоции и чувства обогащают внутренний мир человека, но только тогда, когда среди них преобладают положительные эмоции и чувства: радость, удовольствие, любовь, наслаждение от созерцания прекрасного и сопереживания другому человеку. Положительные эмоции активизируют работу головного мозга и всего организма, снижают восприимчивость к болезням. Гнев, обида, раздражение разрушают нервную систему человека и способствуют формированию заболеваний.

Учебный процесс связан с переживаниями, перенапряжением, нервными перегрузками, как для учащихся, так и для педагогов. Вместе с тем сегодня перед учреждением образования стоит задача обеспечить высокий уровень образовательной деятельности без ущерба для здоровья и тех, и других.

Деятельность педагога связана с огромными нервными нагрузками, уметь управлять своими чувствами, развивать в себе положительные эмоции – необходимость профессиональная. Педагог, владеющий эмоциональной культурой, принимает правильные решения в любых сложных или конфликтных ситуациях.

Все еще несовершенна профессиональная подготовка будущего педагога и, как следствие, его пассивность, неготовность динамично перестраиваться, опираясь главным образом на собственный внутренний потенциал. Разработанные концепции личност-

ного роста, самовоспитания используют лишь немногие. Не владеют педагоги приемами самовнушения, самоуправления, самоуспокоения – фундаментом саморегуляции. Регулировать свое поведение, управлять своими чувствами – это не значит их подавлять. Когда человек постоянно подавляет свои чувства, они накапливаются и приводят к разрушению организма. Каждый человек имеет право испытывать любые чувства. Необходимо принимать свои чувства, но уметь находить им соответствующую форму выражения. Если человек не хочет испытывать те или иные чувства, он может: изменить вешнюю ситуацию; изменить стиль жизни; изменить свою позицию, отношение к тому, по поводу чего возникли эти чувства.

Таким образом, управлять эмоциями и чувствами невозможно без включения рассудка, активизации самосознания человека.

Высокий уровень эмоциональной культуры проявляется в том, что эмоциональная реакция человека на повод (ситуацию, высказывание и т.п.) сопровождается осмыслением повода. Затем идет принятие решения и только потом действие (поступок). Включение рассудка изменяет поведение человека и корректирует его эмоциональные реакции. Самоконтроль и саморегуляция – высшее проявление самосознания и эмоциональной культуры.

Эмоции – важнейший источник активности педагога. Положительные эмоции – источник вдохновения и деятельности, отрицательные же гасят, губят все благородные порывы. Для педагога отрицательные эмоции особенно вредны тем, что, находясь в их власти, он перестает творить. Творчество в педагогической деятельности предполагает сотворение творческой личности, отличающейся неповторимостью, уникальностью. То есть только педагог творящий создает условия для развития творческой личности своего воспитанника. Поэтому положительные эмоции педагога необходимы для эффективности всего учебно-воспитательного процесса в целом.

Способы саморегуляции – сознательно-волевого управления внутренними процессами собственной психики, описаны в психолого-педагогической литературе. Специально организованные тренинги для педагогов могут повысить результат работы над собой. Ценность таких тренингов заключается в овладении технологией и техникой саморегуляции и эмоционального состояния. Однако таких тренингов среди педагогов в настоящее время не проводится, хотя их значение трудно переоценить.

Существуют и простые приемы релаксации (от лат. relaxation – ослабление, успокоение), призванные снять психическое напряжение, вызвать состояние покоя, расслабленности. Психическое напряжение (напряженность) – состояние, вызванное экстремальными для личности факторами и ожиданием в будущем неблагоприятных ситуаций. Психическая напряженность сопровождается ощущением тревоги, страха, душевного дискомфорта. Авторитарная педагогика порождает как раз такую атмосферу, в которой напряженность испытывают все участники педагогического процесса.

Сознательная релаксация, то есть снятие напряжения с тела и души, имеет два преимущества: привносит равновесие в суетливые и напряженные будни педагога; является лучшей предпосылкой сконцентрированной и эффективной работы.

На выполнение простых приемов релаксации не нужно много времени. Они не требуют каких-то специальных условий и помощь тренера. Они приемлемы и комфортны для выполнения. Овладение такими приемами обеспечат педагогу полноценный отдых за несколько минут при минимальном комфорте.

Например, упражнение «Поза кучера» Перед выполнением этого упражнения рекомендуется расслабить поясной ремень, расстегнуть верхние пуговицы рубашки, расслабить узел галстука, снять часы, тяжелые украшения. И далее: сесть на край стула, чтобы он пришелся на ягодичные складки; широко расставить ноги, чтобы расслабить мышцы, сводящие бедра; голени поставить перпендикулярно полу, подвинуть стопы вперед, если остается напряженность в голенях; голову свесить вперед. До возникновения чувства ее «провисания»; покачиваясь взад-вперед, убедиться, что поза устойчиваположить локти на бедра так, чтобы кисти свисали к полу; закрыть глаза;дышать спокойно, как во сне, делая вдох и выдох через нос;максимально расслабиться и находиться в таком положении 2-3мин

Существуют и более сложные техники релаксации: медитация; аутогенная тренировка; йога;образное мышление.

Традиционно они используются в психотерапии. Психотерапия – это система психического и психологического воздействия на психику человека с целью лечения и профилактики заболеваний и состояний дезадоптации. Будучи методом лечения, психотерапия традиционно входит в компетенцию медицины. И, вместе с тем, это лечение специфично, основано на психологических методах воздействия, поэтому становится точкой пересечения ряда областей знаний: медицины, психологии, социологии и педагогики. Эта междисциплинарность особенно ярко проявляется в последнее время в связи с распространением методов групповой психотерапии или тренингов, которые используют в своей деятельности психологи и педагоги.

С техниками релаксации (или простейшими приемами релаксации) педагогу необходимо ознакомиться заранее, чтобы в критические моменты жизни противостоять раздражению, психической усталости и психоэмоциональному напряжению. Педагог, освоивший методы релаксации может быстро успокоится, снять физическое и психическое напряжение; быстро отдохнуть, восстановить силы;бороться с болью активизировать психические и физические функции: внимание, память, воображение, способность к физическим усилиям; развивать интуицию, образное мышление, раскрывать творческий потенциал; побеждать свои вредные привычки;развивать эмоциональную культуру.

Список использованных источников

1. Основы самосовершенствования / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислая. – Екатеринбург: Деловая кн., 1998. –142с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Минск: «Соврем. слово», 2005. –720с.
3. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития. – М.: Фирма «Интерпрак», 1995. – 287с.

УСВОЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ» В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ

Т.Н. Игнатьева, С.Н. Чигирь, К.А. Горбатская

Здоровье – это интегрирующий показатель качества жизни, комплексное, целостное, многомерное динамическое состояние, которое рассматривается как позитивная концепция, заключающая в себе как социальные и личностные ресурсы, так и физические возможности. Само понятие здоровья дискуссионно в виду того, что с этой категорией связаны все теоретические и практические проблемы его охраны [3; с. 105-107]. Важным составляющим элементом процесса усвоения системы ценностных ориентиров, оказывающим влияние на качество жизни и предполагающим ответственное отношение к укреплению здоровья, является воспитание культуры образа жизни. Под этим понятием понимают такие формы и способы жизнедеятельности человека, адекватные его потребностям и возможностям, осознанно реализуемые и обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья [1; с.4-7]. Здоровье занимает высокую позицию в иерархии ценностей молодёжи. Для утверждения здорового образа жизни и достижения желательных оздоровительных целей необходимы как постоянный мониторинг состояния здоровья и динамики образа жизни, так и изменение отношения к нему. По этой причине в настоящее время назрела необходимость в разработке и реализации специальных комплексных программ по воспитанию у студенческой молодёжи личной ответственности за охрану здоровья, потребности самосовершенствования в этих вопросах. Актуально также понимание учащимися важности многогранного компонента здорового образа жизни, который должен стать основным ориентиром, призванным улучшить жизнь в плане сохранения здоровья, формирования ответственного поведения. Значительная роль в этом принадлежит воспитательно-образовательной работе кафедры «Основ медицинских знаний». Поиск методологических подходов к организации проведению учебного, которые позволили бы наряду с обучением одновременно решать задачи по формированию устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни – важная задача кафедры. Применительно к студенческой молодёжи этот фактор приобретает большую актуальность и значимость. С этой целью преподаватели кафедры проводят мониторинг соотношения усвоения курса «Основы медицинских знаний», (наличия знаний, умений и навыков по медицине) и сочетания различных обучающих подходов и методов профилактической работы по осознанию понятия «здоровый образ жизни» [2; с.22-25].

В ходе мониторинга проводилось анкетирование 372 студентов факультета белорусской филологии и культуры 2-5 курсов. Возрастная группа – 18-22 года.

Приоритетная значимость здоровья в качестве важнейшей ценности, а также вычленение его в структуре здорового образа жизни как элемента, определило вопросы для анкетирования: а) динамика распространённости хронических заболеваний; б) цели обучения как условие проведения научного мониторинга образовательного процесса; в) применение современных методов в учебно-воспитательном процессе; г) научные программы – база для реализации современных и эффективных профилактических мероприятий; д) мобилизация личностного потенциала в ходе контроля и оценки знаний и умений по медицине; е) эффективность здоровьесберегающих технологий в процессе сотрудничества медицинских и педагогических учреждений.

Успех в усвоении знаний по основным разделам курса «Основ медицинских знаний» зависит как от насыщения образовательного процесса теоретической информацией в сфере здоровьесберегающей инфраструктуры, так и воспитательной работы, направленной на развитие познавательной активности, потребности студентов в сохранении здоровья. Одним из аспектов сохранения здоровья среди студентов вузов является организация образовательного процесса в вузе как здоровьесберегающего. По этой причине здоровьесберегающий фактор – основополагающий при обеспечении качества образования на филологическом факультете. По данным опроса, оценка анкетируемых 2-3 курсов в вопросе выбора целей изучения дисциплины (учебных, воспитательных, развивающих) и их влияние на здоровьесберегающие факторы при планировании и организации учебно-воспитательного процесса по медицине составляет 70% (выбор учебно-развивающих целей), что обусловлено стремлением не только овладеть глубокими знаниями, но и мотивацией для последующей реализации компонентов по здоровьесбережению. Своеобразную взаимосвязь и взаимовлияние изучения медицины и формирования стойкой мотивации ведения здорового образа жизни отметили студенты 4-5 курсов (выбор учебно-воспитательных целей) – 75%. Определили, что система совместной организации учебной, воспитательной, развивающей деятельности в процессе обучения имеет первостепенное значение для сохранения и привлечения внимания к вопросам здорового образа жизни. Предпочтение учебно-развивающих или учебно-воспитательных целей и их реализация при изучении курса «Основ медицинских знаний» содействует рациональной организации учебного процесса и при этом оказывает влияние на мотивацию здорового образа жизни (рисунок).

В настоящее время проблема здоровьесбережения стала особенно актуальной в связи с устойчивой тенденцией ухудшения здоровья.

Результаты исследования позволили выявить негативные тенденции в состоянии здоровья, которые свидетельствует о неуклонном росте числа хронических заболеваний от курса к курсу. Одной из важных характеристик состояния отдельной группы респондентов является распространённость различных факторов риска, в т.ч. хронических заболеваний (2-3 курс вегето-сосудистые расстройства составляют 9%, заболевания органов дыхания – 41%, ЖКТ – 32%, неврастенические нарушения – 2%, заболевания опорно-двигательного аппарата – 1%). К 4-5 курсу наблюдается возрастание количества хронических заболеваний по всем основным заболеваниям. В то же время выявлена зависимость неудовлетворительного состояния здоровья студентов (наличие факторов риска, в т.ч. хронических заболеваний) от успешности изучения дисциплины и учебно-воспитательного процесса в целом. Как правило, студенты с наличием хронических заболеваний (42%) обладают сниженными функциональными возможностями. В связи с этим перед кафедрой «Основ медицинских знаний» встала задача внедрения системы оздоровительных меро-

приятий в практику работы, что успешно повлияет не только на снижение количества студенческой молодёжи с наличием факторов риска, но и на осознанное приобретение ими знаний, умений и навыков по медицине.

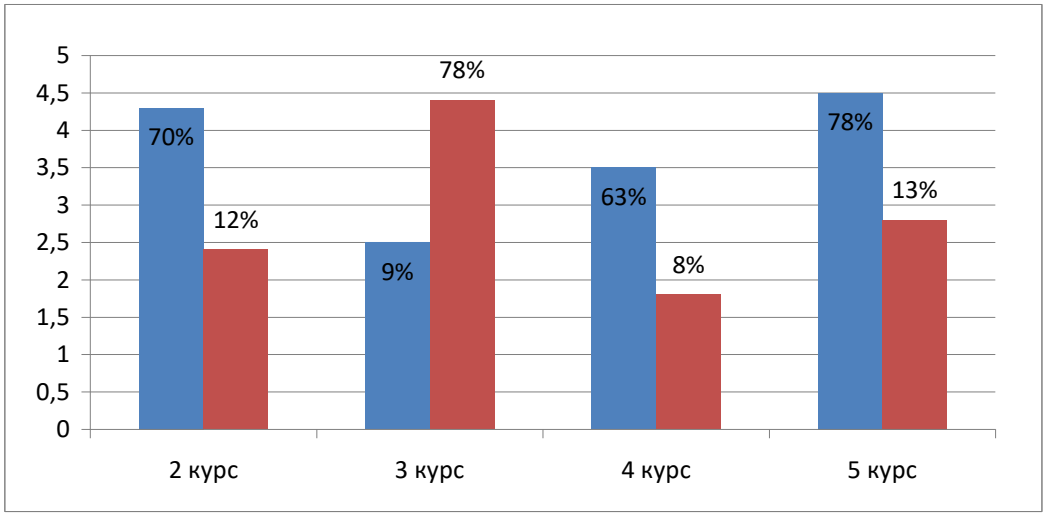


Рисунок – Изучение курса «Основы медицинских знаний» как результат изменения поведения по отношению к здоровью.

Отмечена необходимость как увеличения объёма и качества знаний по дисциплине, так и создания системы профилактики нездорового поведения, включающее диагностико-коррекционное направление, эффективную информационно-пропагандистскую работу. Полученные в ходе анкетирования опроса результаты свидетельствуют о положительном влиянии и целесообразности разработанной кафедрой медицины специальной здоровьесберегающей деятельности применительно к студентам филологического факультета. Высокие показатели отмечены и в преподавании дисциплины, что свидетельствует об успешной реализации на практике разработанной системы. Через овладение знаниями, умениями и навыками по «Основам медицинских знаний» у студентов наблюдается стойкое формирование потребностей, мотивирующих к активному и творческому действию, потребностей, модифицирующих их системные ценности и предопределяющие выбор здорового образа жизни (у 80% анкетируемых наблюдается изменение убеждений, поведения).

Достижению оздоровительных целей должна способствовать широкомасштабная комплексная программа систематического обучения студенческой молодёжи здоровому образу жизни – так считает более 11% респондентов.

Как и пропагандистская работа, так и средства её проведения должны быть достаточно разнообразными, а оздоровительные аспекты занятий по дисциплине содействовать формированию ценностных ориентиров молодёжи. Основа здорового образа жизни – рациональное и ответственное поведение, основанное на чётком владении информацией в здоровьесберегающем направлении как непосредственный фактор упрочения здоровья. Знания в области медицины в значительной мере повышают профессиональную подготовку будущих педагогов.

Список использованных источников

1. Волокитина, Т.В. Основы медицинских знаний: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Т.В. Волокитина, Г.Г. Бральнина, Н.И. Никитинская. – М.; Издательский центр «Академия», 2008. – с.4-15, 209-222.

2. Медико – педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности: тезисы Республ. науч.-практ. конф. Минск, 31 окт. 2008 г.- с.22-25

3. Нарс ин. – Гоме ситет им. Ф. Скорин

изменение поведения посредством изучения курса

использование проектов, дискуссий при изучении медицин

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЛАГОПРИЯТНОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

Н.К. Катович, В.Н. Ковалева

Природная среда, во многом определяющая здоровье и деятельность учащихся, требует учета таких характеристик, как экологичность и здоровьесбережение. Именно данным характеристикам сейчас следует уделить особое внимание, чтобы сохранить природную среду и здоровье нынешних и будущих поколений. В связи с этим важнейшей составляющей деятельности общеобразовательного учреждения является организация экологически благоприятной здоровьесберегающей среды.

Экологически благоприятная здоровьесберегающая среда школы – это комплекс условий управленческого, материально-технического и психолого-педагогического характера, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся и педагогов,

повышение качества среды жизнедеятельности учащихся, формирование у них ответственного отношения к своему здоровью, здоровью других людей и природе.

Методика организации экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе включает в себя условия, направления и содержание деятельности по формированию ответственного отношения к своему здоровью, здоровью других людей и природе, формы и методы организации деятельности учащихся.

Первым этапом рассматриваемой методики является выявление условий организации экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе. К ним относятся:

1.Управленческие условия: соблюдение санитарно-гигиенических норм в соответствии с требованиями СанПиН; режим работы школы и рационально составленное расписание уроков в школе (объем учебной нагрузки, спортивные мероприятия и др.); организация медицинского обслуживания (наличие медицинской карты у каждого учащегося, профилактические осмотры в соответствии с установленными сроками, проведение мероприятий по профилактике острых заболеваний и др.); учет особенностей окружающей природной среды в сохранении и укреплении здоровья учащихся и педагогов и др.

2.Материально-технические условия: оборудование спортивного зала (минимально необходимый спортивный инвентарь, дополнительное физкультурное оборудование); оборудованная спортивная площадка для занятий на свежем воздухе; соответствие здания и оборудования требованиям СанПиН; соответствие здания и школьной территории требованиям техники безопасности; озеленение и благоустройство общеобразовательного учреждения и прилегающей территории; обеспечение учебно-методической литературой.

3.Психолого-педагогические условия: создание ситуации успеха в совместной деятельности педагога и учащегося в решении проблем сохранения и укрепления здоровья учащихся и формирования у них экологической ответственности; использование возможностей окружающей природной среды для восстановления здоровья учащихся и педагогов; использование потенциала культурной и досуговой деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся; владение педагогами различными формами организации деятельности учащихся, здоровьесберегающими методиками, технологиями экологического воспитания и формирования экологической культуры; комфортность среды жизнедеятельности учащихся и педагогов.

На основе анализа имеющихся в общеобразовательном учреждении условий определяются направления работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся, формированию у них экологической культуры. Целесообразно выстраивать работу общеобразовательного учреждения по рассматриваемой проблеме по следующим направлениям: организация психофизиологической комфортности образовательного процесса, физкультурно-оздоровительная работа, воспитательная и просветительская работа.

Организация психофизиологической комфортности образовательного процесса предполагает направленность на поддержание оптимального функционального состояния и психоэмоциональной сферы учащихся и педагогов средствами гигиены, психогигиены, природы, дизайна.

Физкультурно-оздоровительная деятельность направлена на формирование здорового образа жизни, ответственного отношения учащихся к своему здоровью и здоровью других людей средствами физической культуры и спорта, природы и культуры.

Воспитательная и просветительская работа направлена на формирование экологической культуры и культуры здорового образа жизни, противостояния разрушительным формам поведения. В реализации данного направления основными средствами выступают культура, природа, досуг и социальная активность учащихся.

Содержание деятельности в общеобразовательном учреждении по обозначенным выше направлениям включает в себя пять аспектов: физическое здоровье, гигиенические аспекты культуры здорового образа жизни; общественное (социальное) здоровье, профилактика зависимого поведения; экологическая культура личности, экологическая ответственность; экологические аспекты культуры здорового образа жизни; психологические и духовные аспекты экологической культуры и культуры здорового образа жизни.

Важнейшей составляющей методики организации экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе являются формы и методы организации деятельности учащихся. В условиях организации экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе рекомендуется использование общих методов обучения и воспитания. Однако они имеют свою специфику преломления.

При организации экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе целесообразно использовать следующие методы (методики):

-экологические здоровьесберегающие методы. Ориентированы на формирование у учащихся экологической культуры, ответственного отношения к природе. Формы воспитательной работы: наблюдение, беседа, игры (игры-путешествия, деловые, сюжетно-ролевые, имитационные, интеллектуальные), конкурс экологических плакатов, экскурсия, семинар, диспут, проектная деятельность, экологический театр, экологические клуб, народные календарные праздники и обряды и др. Это также и обустройство пришкольной территории, озеленение классов, рекреаций, создание живых уголков, участие в природоохранительных мероприятиях.

-медико-гигиенические методы. Медицинский работник обеспечивает оказание медицинской помощи, следит за состоянием здоровья школьников, организует и проводит профилактические мероприятия, а также мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива.

-здоровьесберегающие образовательные методы. Они предполагают сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них культуры здорового образа жизни, ответственного отношения к своему здоровью и здоровью других людей. Формами воспитательной работы являются: беседа, тренинговые занятия (совместно с психологом), акция, Дни здоровья, кинолекторий, дискуссия и др.

Здоровьесберегающие образовательные методы предусматривают также возможности восстановления здоровья учащихся и педагогов (при наличии соответствующей материально-технической базы). Сюда относится организация фитобара, тренажерного зала, комплекса самодиагностики, кабинетов физиотерапии, психологической разгрузки и др.

-физкультурно-оздоровительные методы. Направлены на физическое развитие учащихся: закаливание, тренировка силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, характеризующих здорового, тренированного человека. Реализуются на уроках физкультуры, в работе спортивных секций, в ходе разнообразных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий.

Важнейшую роль в создании экологически благоприятной здоровьесберегающей среды играет методическая работа педагога, направленная на решение образовательных задач в сфере сохранения и укрепления здоровья учащихся, формирования у них ответственного отношения к своему здоровью, здоровью других людей, природе. Данная работа включает следующие этапы: планирование, реализацию, контроль и анализ результатов, корректирование.

При планировании педагог определяет для себя круг вопросов в рамках своей деятельности, которые могут способствовать самосовершенствованию педагогического мастерства в аспекте взаимосвязи экологической культуры и культуры здорового образа жизни. На этапе реализации определяются содержание, формы, методы и средства методической работы в рассматриваемом направлении. Контроль результатов предполагает выявление педагогом изменений в развитии своего педагогического мастерства. На этапе анализа результатов педагогу необходимо провести интерпретацию выявленные на предыдущем этапе изменения, определить свои «сильные» и «слабые» стороны, а также те моменты, которые требуют корректировки, доработки или создания и использования чего-то нового, ранее не задействованного. На этапе корректировки педагог вносит целесообразные изменения в проводимые им мероприятия в рамках методической работы по проблеме взаимосвязи экологической культуры и культуры здорового образа жизни.

Формы методической работы: педагогический совет, психолого-педагогические семинары, научно-практические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты рабочих групп, индивидуальная работа по самосовершенствованию и т.д. Методы работы: изучение научной и методической литературы, обсуждение, мастер-класс, методы мозговой атаки и погружения, индивидуальное планирование, самоанализ, самонаблюдение и т.д.

Каждое общеобразовательное учреждение уникально как в отношении учащихся и педагогов, так и в отношении той социоприродной среды, в которой она находится. Поэтому в направлении деятельности по созданию экологически благоприятной здоровьесберегающей среды каждая школа будет иметь присущие только ей особенности и свою специфику.

АНАЛИЗ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О.А. Ковалева, М.И. Вербицкая

Условием спешной интеллектуальной деятельности и ее характеристикой служат умственные способности человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни.

Работоспособность студентов определяется как способность к выполнению конкретной умственной деятельности в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности. Основу работоспособности составляют специальные знания, умения, навыки, а также определенные психофизические особенности, например, перцепции (перцепция – психологический термин, означающий восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств) памяти, внимания, мышления и др.; физиологические – состояние сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной, эндокринной и других систем; физические – уровень развития выносливости, силы, быстроты движений и др.; совокупность специальных качеств, необходимых в конкретной деятельности. Работоспособность зависит от возможностей человека, адекватных уровню мотивации и поставленной цели [3].

В каждый момент работоспособность определяется воздействием разнообразных внешних и внутренних факторов не только по отдельности, но и в их сочетании. Умственные способности и работоспособность не всегда совпадают, и поэтому в школе нередки случаи, когда менее способные дети благодаря умению и навыкам трудиться, опережают более способных. Вот здесь учителю следует знать, как достичь сочетания этих качеств и как осуществить индивидуальный подход в обучении. Работоспособность во многом зависит от навыков и привычки с детских лет трудиться.

Работоспособность в учебной деятельности в определенной степени зависит от свойств личности, типологической особенности нервной системы, темперамента. Наряду с этим, на нее влияют новизна выполняемой работы, интерес к ней, установка на выполнение определенного конкретного задания, информация и оценка результатов по ходу выполнения работы, усидчивость, аккуратность.

Изучению умственной работоспособности посвящено очень много работ. Однако, как отмечают А.О. Наватикян и В.В. Крыжановская, в настоящее время нет общепринятого определения этого термина. Многие авторы, рассуждая об изменениях работоспособности, их причинах, методах ее измерения, воздерживаются от определения этого понятия. На наш взгляд, представляет интерес определение: умственной работоспособности как «определенного объема умственной работы, выполняемый без снижения установившегося на оптимальном для данного индивидуума уровне функционирования организма» (Р.М. Баевский). Такое определение предполагает возможность колебаний объема выполняемой каждым субъектом умственной работы, т.е. наличия у него в разные отрезки времени высокой, средней или низкой работоспособности [4].

Под влиянием учебно-трудовой деятельности работоспособность студентов претерпевает изменения, которые отчетливо наблюдаются в течение дня, недели, полугодия (семестра), учебного года.

Учебный день студенты, как правило, не начинают сразу с высокой продуктивностью учебного труда. После звонка они не могут сразу сосредоточиться и активно включиться в занятия. Проходит 10-20, а иногда и более 30 минут, прежде чем работоспособность достигает оптимального уровня. Этот период «врабатывания» характеризуется постепенным повышением работоспособности с определенными колебаниями.

Период оптимальной (устойчивой) работоспособности имеет продолжительность 1,5-3 часа, в процессе чего функциональное состояние студентов характеризуется изменениями функций организма, адекватных той учебной деятельности, которая выполняется. Третий период – период полной компенсации, характеризуется появлением начальных признаков утомления, которые компенсируются волевым усилием и положительной мотивацией. В четвертом периоде наступает неустойчивая компенсация, нарастает утомление, наблюдаются колебания волевого усилия, а также колебания продуктивности учебной деятельности. В пятом периоде начинается прогрессивное снижение работоспособности, которое перед окончанием работы может смениться кратковременным ее повышением за счет мобилизации резервов организма (конечный порыв). При дальнейшем продолжении работы, в шестом периоде, происходит резкое уменьшение ее продуктивности в результате снижения работоспособности и угасания рабочей доминанты (доминанта (лат.) – временно господствующий очаг возбуждения в ЦНС, обладающий повышенной возбудимостью и способный оказывать тормозящее влияние на деятельность других нервных центров).

Учебный день студентов кроме аудиторных занятий включает самоподготовку. Наличие второго подъема работоспособности при самоподготовке объясняется не только суточным ритмом, а главным образом, психологической установкой на выполнение учебных заданий.

Вариативность изменения отдельных сторон работоспособности обусловлена и тем, что учебная деятельность студентов характеризуется постоянным переключением различных видов умственной деятельности (лекции, семинары, лабораторные занятия и др.).

Динамика умственной работоспособности в недельном учебном цикле характеризуется наличием периода «врабатывания» в начале (понедельник, вторник), устойчивой работоспособности в середине (среда-четверг) и снижением в последние дни недели. В некоторых случаях в субботу отмечается ее подъем, что связывают с явлением "конечного порыва".

Типичная кривая работоспособности может изменяться при наличии фактора нервно-эмоционального напряжения, сопровождающего работу в различные дни недели. Такими факторами могут быть выполнение контрольной работы, участие в коллоквиуме, подготовка и сдача зачета и т.п.

В начале учебного года в течение 3-3,5 недель наблюдается период «врабатывания», сопровождаемый постепенным повышением уровня работоспособности. Затем на протяжении 2-2,5 месяцев (середина семестра) наступает период устойчивой работоспособности. В конце семестра, когда студенты готовятся и сдают зачеты, работоспособность начинает снижаться. В период экзаменов снижение кривой работоспособности усиливается. В период зимних каникул работоспособность восстанавливается к исходному уровню, а если отдых сопровождается активным использованием средств физической культуры и спорта, наблюдается явление повышенной работоспособности.

Начало второго полугодия также сопровождается периодом «врабатывания», продолжительность которого сокращается по сравнению с первым полугодием до 1,5-2 недель. Дальнейшие изменения работоспособности со второй половины февраля до начала апреля характеризуются устойчивым уровнем. Причем, этот уровень может быть выше, чем в первом полугодии. В апреле наблюдаются признаки снижения работоспособности, обусловленные возникающим утомлением. В зачетную сессию и в период экзаменов снижение работоспособности выражено резче, чем в первом полугодии. Процесс восстановления отличается более медленным развитием, вследствие значительной глубины утомления.

В задачу нашего исследования входило изучение умственной работоспособности у студентов факультета естествознания. Для определения изменения работоспособности применяли методику корректурных таблиц В. Я. Анфимова. Они помогают изучить особенности внимания при действии однообразных раздражителей, какими являются буквы. Относительно различное количество одноименных букв в строках исключает возможность запоминания и одновременно требует большой сосредоточенности внимания. Применялись также таблицы с кольцами Ландольта [2].

Исследования проводятся на базе Белорусского государственного педагогического университета им. М.Танка с участием студентов 5 курса факультета естествознания.

Сопоставление данных качественных и количественных показателей работоспособности, полученных на протяжении учебного дня у студентов позволяет отметить снижение уровня работоспособности от первой к четвертой паре занятий. Причем от первой ко второй паре происходит увеличение количественного показателя работоспособности, к четвертой – наблюдается постепенное снижение. Особенно заметные изменения работоспособности происходит во вторую смену, когда увеличивается число ошибок и падает точность работы.

Как стать работоспособнее, учиться и трудиться эффективнее? Современная медицина, ее психогигиенический раздел, может подсказать наиболее оптимальные пути, методы поддержания и даже совершенствования умственной работоспособности. Прежде всего, доказана возможность тренировать ее, как и многие другие человеческие способности.

Для поддержания высокого уровня умственной работоспособности важную роль играет пунктуальное соблюдение режима учебы, труда и отдыха (прежде всего, достаточно продолжительный ночной сон), четкий распорядок дня, отсутствие конфликтных ситуаций и т.п. Большой ущерб умственной работоспособности наносит несистематичность занятий, пренебрежение к физкультурным паузам [1].

Список использованных источников

1. Антропова М.В., Козлова В.И. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся. – М., 1984.
2. Антропова М.В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 2004. – 251с.
3. Бекмансуров Х.А., Бильданова В.Р. Умственная работоспособность как интегративный тест паспорта здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. Региональный сборник научных трудов. 3 выпуск. – Елабужский государственный педагогический университет, 2001.
4. Елисеев О.П. Оценка умственной работоспособности по Э.Крепелину / Практикум по психологии личности – СПб., 2003. – С.199-200.
5. Интегральная оценка работоспособности при умственном и физическом труде. Мет. рекомендации. – М.: Экономика.

КУРС «ОХРАНА ТРУДА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ И ЕГО РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Р.Н. Козел, С.И. Чубаров

Курс «Охрана труда» введен в учебный процесс высших учебных заведений республики согласно приказу министра образования Республики Беларусь от 17 марта 1998 года № 151 и от 17 мая 1999 года № 282.

Цель дисциплины – дать современные знания студентам высших педагогических учебных заведений, будущим учителям, об охране труда, ознакомить с комплексом мероприятий правового, организационного, технического и санитарно-гигиенического характера, направленных на обеспечение здоровых и безопасных условий труда и обучения в учреждениях образования.

23 июня 2008 года опубликован закон Республики Беларусь об охране труда, который был принят Палатой представителей 14 мая 2008 года и одобрен Советом Республики 4 июня 2008 года. Это свидельствует о том, какое важное значение уделяется охране труда в республике. Настоящий закон направлен на регулирование общественных отношений в области охраны труда и реализацию установленного Конституцией Республики Беларусь права граждан на здоровые и безопасные условия труда. В законе охрана труда рассматривается как система обеспечения безопасной жизни и здоровья, работающих в процессе трудовой деятельности, включающая правовые, социально-экономические, организационные, технические, психофизиологические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические, реабилитационные и иные мероприятия и средства. Правила по охране труда – это нормативный правовой акт, содержащий требования по охране труда, обязательные для исполнения юридическими и физическими лицами при осуществлении ими любых видов деятельности, в том числе при проектировании, строительстве (реконструкции) и эксплуатации объектов, конструировании машин, механизмов и другого оборудования, разработке технологических процессов, организации производства и труда.

Государственное управление в области охраны труда осуществляет президент Республики Беларусь, правительство, республиканские органы государственного управления, государственные организации, подчиненные правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы в пределах их компетентности [1].

На кафедре информационные технологии в образовании БГПУ им. М. Танка разработана типовая программа по курсу «Охрана труда» для педагогических вузов Республики. Для студентов педагогических специальностей курс «Охрана труда» рассчитан на 44 часа, из них 24 часа – аудиторные (14 часов отводится на чтение лекций и 10 часов – лабораторные занятия). В лекционном курсе рассматриваются основные вопросы, связанные с организацией и обеспечением охраны труда при проведении учебных занятий и учебно-воспитательных мероприятий в учреждениях системы образования. Форма организации лабораторных занятий выбирается в соответствии с материально-техническим обеспечением кабинета «Охрана труда» учреждения образования (предполагается изучение технических устройств и приборов, компьютерное моделирование с выполнением расчетных заданий).

Предмет «Охрана труда» изучается студентами как общепрофессиональная дисциплина в соответствии с общеобразовательными стандартами специальностей. Освоение дисциплины базируется на объеме знаний полученных при изучении школьных предметов: физики, химии, биологии, математики и др. Полученные знания в области охраны труда в дальнейшем используются в практической работе.

Необходимость изучения охраны труда студентами связана с тем, что на рабочих местах в кабинетах и лабораториях условия труда и обучения определяются комплексом опасных и вредных факторов производственной среды, наличием различных технологических процессов и учебного оборудования.

Задачами изучения курса «Охрана труда» являются:дать студентам знания и сформировать у них представления, относящиеся к организации охраны труда, о возможных опасных ситуациях при проведении учебно-воспитательного процесса; сформировать у студентов умения и компетенции реализовать свои знания по обеспечению безопасного проведения занятий и учебно-воспитательных мероприятий; обучить навыкам научного анализа условий обучения и труда, причин травматизма учащихся и путей их устранения.

Кафедра информационных технологий в образовании рекомендует изучать предмет «Охрана труда» студентам первого – второго курса до начала выполнения практических и лабораторных работ, и до начала проведения производственных и педагогических практик.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Е.И. Комкова

Проблема здоровья и вопросы предупреждения неблагополучия в развитии личности стали предметом наиболее пристального внимания в конце 60-х – начале 70-х годов XX века. Именно тогда во многих медицинских, педагогических и психологических публикациях стали активно обсуждаться факты, свидетельствующие о серьезных проблемах психического здоровья в системе образования. Если говорить об экспертизе образования, то критерии благополучия и развития личности должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы. И в первую очередь, необходимо обеспечить защиту личности от дидактогений (негативных последствий педагогических ошибок), которые появляются не только под действием явных унижений и скрытых манипуляций, но и под напором нарастающей педагогической экспансии — новых технологий, интенсификации, компьютеризации и т. д. Из этого следует, что целью здоровьесберегающей образовательной среды должно выступать обеспечение условий физического, психического, социального и духовного комфорта, способствующих сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, их продуктивной учебно-познавательной и практической деятельности, основанной на научной организации труда и культуре.

Здоровьесберегающая образовательная технология – это функциональная система организационных способов управления учебно-познавательной и практической деятельностью, научно- и инструментально обеспечивающая сохранение и укрепление их здоровья.

Качественными диагностируемыми и проверяемыми характеристиками здоровья студентов определяют следующие показатели: интеллектуальная и физическая работоспособность, психологическая адекватность и уравновешенность. Не менее важным является контроль над психофизиологическим состоянием студентов, что включает в себя:

— умение грамотно оценивать эмоционально-психологическое состояние студентов, его динамику в процессе учебного занятия и при необходимости оперативно корректировать его;

— знание студентов, отнесенных к какой либо группе риска психологического здоровья;

— использование педагогических технологий с учетом психологических особенностей студентов, их актуального эмоционально-психологического состояния;

— целенаправленное формирование оптимального психологического климата в студенческой группе.

Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, что отражается в стиле жизни, исключающем заботу о собственном здоровье, поскольку такая ориентация традиционно приписывается старшему поколению и оценивается молодым человеком как «непривлекательная и скучная». Ситуации зачетов и экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде, ограничение способности к релаксации и отдыху, убежденность в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов, – все это является стрессогенными факторами в студенческой среде. К тому же, период активного вхождения в новую социальную среду сопровождается действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе студентов-ровесников, что также требует от студента довольно больших психоэнергетических затрат.

В основе учебно-воспитательного процесса высшей школы лежит комплексный, системный характер образования, воспитания и профессиональной подготовки специалистов. Системный подход обеспечивает целостное представление о состоянии здоровья и наполняет конкретным содержанием здоровьесберегающую технологию операциональной составляющей, что помогает ответить на вопрос, как и по каким направлениям следует ее реализовать. К ним следует отнести следующие:

1. Исследование влияния традиционной структуры и формы организации учебного процесса на здоровье занимающихся; анализ психолого-физиологических возможностей учащихся в отношении предъявленных требований усвоения объема учебной нагрузки в условиях рассредоточенного (комплексного) распределения программного материала.

2. Создание психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, обеспечивающих обоснованное соответствие учебной нагрузки, объема передаваемой информации с возможностями ее усвоения.

3. Реализация научной организации учебного труда, питания и отдыха учащихся.

4. Осуществление структурного преобразования в плане создания в учебном заведении иерархической системы управления и мониторинга здоровьесохраняющих технологий в образовании.

5. Создание систем переподготовки кадров, а также социальной и финансовой поддержки идеи здоровьесберегающей технологии, ее агитации и пропаганды, объединение усилий всех систем и подразделений учебных заведений, учреждений медицины и физической культуры.

6. Осуществление психологического и медицинского сопровождения образования.

Деятельность преподавательского состава должна быть главным образом нацелена на овладение методикой формирования здорового образа жизни студентов через предмет обучения. Главным результатом формирования здоровьесберегающей среды в высшем учебном заведении, как результат деятельности всего механизма, должны стать рост творческих и образовательных достижений студентов и преподавателей, повышение уровня здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса. Эффективность системы здоровьесбережения должна обеспечиваться единой образовательной концепцией вуза, где в каждом изучаемом предмете должно быть отражение идеи защиты здоровья студента как будущего специалиста.

Для моделирования здоровьесберегающей среды в ходе учебного процесса может быть использован и разнообразный комплекс форм и методов обучения. На реализацию перспективной функции могут быть направлены такие формы обучения, как: интерактивная лекция; проблемные семнары; проектное занятие; социально-психологический тренинг; деловая игра.

Среди методов обучения можно выделить такие, как: самоанализ результатов психологического исследования; формирование карты самоанализа; мастерская профессионального консультирования; проектирование профессиограммы.

При выборе форм и методов организации лекций и занятий акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу студентов в малых группах, решение ситуационных и проблемных задач, занятий-встреч со специалистами, защита рефератов. К организационным моментам также следует отнести грамотное чередование лекционных и практических занятий в течение дня. На уровень работоспособности и состояние здоровья студентов влияет обстановка и гигиенические условия в аудитории: температура и свежесть воздуха, рациональность освещения всего помещения и доски, соблюдение правильной позы студентами и ее соответствие виду работы, фиксация наступления «предутомления». Все эти гигиенические аспекты преподаватель не только держит на контроле сам, но и в течение курса обучения утверждает навыки конструктивной рефлексии как основу ответственного выбора решений. На самом занятии можно использовать самые разнообразные формы и средства рефлексии: устное слово, движение, позу, цвет, линию, музыку, письменное слово. Включение рефлексии в разные этапы занятия дает возможность и преподавателю понять насколько студенты осознают, что и как они делали, что им помогало и что мешало в работе.

Здоровьесберегающие условия учебно-воспитательного процесса должны входить в государственные образовательные стандарты, которые предполагают создание программно-методического и материально-технического обеспечения (новые программы и учебники, переработка действующих программ и учебников, учебно-наглядные пособия и учебное оборудование) в соответствии с содержанием, организацией образовательного процесса и требованиями к нему. Приведение в соответствие академических требований возможностям студентов, индивидуализация этих требований в качественном и количественном отношениях, придание содержанию образования личностного смысла позволяют создать условия для раскрытия потенциальных возможностей личности, что делает обучение успешным и помогает избегать академической неуспеваемости.

С точки зрения здоровьесбережения студентов и преподавателей в вузе должны ставиться и решаться задачи организации образовательного процесса с целью предотвращения гиподинамии и стресса, обеспечения охраны здоровья преподавателей, проведение тематической работы со студентами, родителями, направленной на формирование в их семьях здорового образа жизни. В работе каждого преподавателя здоровьесберегающие технологии можно представить как сочетание принципов педагогического сотрудничества, элементов педагогического мастерства, направленных на заботу о сохранении здоровья. Преподаватель, разбирающийся в вопросах здоровья и осознающий значимость этой проблемы, всегда найдет возможность связать свои профессиональные задачи с тематикой здоровья.

Здоровьесберегающие технологии не являются альтернативой всем другим технологиям в области обучения, воспитания, формирования психологической культуры и укрепления здоровья. Главное их отличие в том, что они реализуют приоритет заботы о здоровье людей в учебно-профессиональной деятельности.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРКОМАНИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Я.Ф. Комяк, Е.Н. Дорош, Н.А. Комяк

Особенности развития наркомании как болезни свидетельствуют о необходимости ее раннего выявления, так как на поздних стадиях меры воспитательного характера в отношении наркоманов редко приводят к положительным результатам. Условия, способствующие формированию наркомании, особенно у несовершеннолетних, изучены недостаточно. Этим в определенной мере объясняется невысокая эффективность профилактических мер.

Социальные потрясения, переживаемые обществом в целом, в первую очередь находят свое отражение в молодежной сфере, причем, в сильно гипертрофированном виде. Это обусловлено целым рядом причин, связанных со спецификой возраста: существенными морфо-функциональными изменениями периода полового созревания, трудностями социализации, отсутствием жизненного опыта, неустоявшимся мировоззрением, юношеским максимализмом.

Одной из основных задач общества является создание оптимальных условий для успешного процесса «социализации» молодежи, активного включения ее в сферу общественно-полезной деятельности. Проблемы оздоровления молодежи, воспитания навыков здорового образа жизни напрямую связаны с проблемой девиантного поведения, наиболее опасными проявлениями которого является пьянство, наркомания, преступность, проституция, агрессивное и аутоагрессивное поведение, бродяжничество и т.д. Пороки, присущие обществу в целом, имеют особенность усиливаться среди молодежи в арифметической прогрессии.

Отмечаемое, в частности, специалистами постоянное увеличение размеров потребления наркотиков, снижение возраста приобщения к ним, массовая распространенность среди молодежи и подростков связана, прежде всего, с охватившим всю страну кризисом, экономической и других сферах общественной жизни.

Анализ практики позволяет установить основные факторы, влияющие на формирование наркомании у подростков. Среди них – условия воспитания в семье, низкий уровень образования, преждевременное вступление в самостоятельную жизнь, раннее употребление алкоголя и курение, влияние неформальной группы сверстников, отсутствие высокой профессиональной специализации, неуспеваемость.

Профилактика наркомании в молодежной среде должна строиться в следующих направлениях.

Во-первых, необходимо формировать у подрастающего поколения установки на здоровый образ жизни; осознание противоестественности нанесения вреда своему здоровью путем употребления каких-либо, пусть даже кажущихся привлекательными по их свойствам, наркотических и сильнодействующих веществ; овладение навыками самостоятельного разрешения жизненных ситуаций; управление своими эмоциями и поведением.

Во-вторых, оказывать постоянную помощь при возникновении проблем в организации труда, быта, досуга, создавать максимально благоприятные условия для ведения разумно организованного, здорового образа жизни.

В-третьих, проводить широкую всеохватывающую пропаганду преимуществ, престижности здорового образа жизни (с теле- и киноэкрана, в средствах массовой информации); просветительную работу по преодолению наркологической безграмотности, обучению навыкам ведения здорового образа жизни.

В-четвертых, осуществлять социальную профилактику наркотизации совместно с органами здравоохранения, общественностью. Она включает в себя меры по пресечению любых источников незаконного изготовления и сбыта алкоголя, наркотических и токсических веществ, попыток вовлечения в наркоманию новых жертв.

Важным звеном совместной работы служб здравоохранения и образования по первичной профилактике наркомании у подростков является противонаркотическая пропаганда, которую следует строить обдуманно и целенаправленно, с учетом аудитории. Врачи-наркологи обязаны проводить по специальному плану лекции и беседы во всех учебных заведениях и школах:

– с административно-преподавательским составом – не реже 1–2 раз в год, например, в рамках семинара по правовому и антиалкогольному воспитанию для классных руководителей и мастеров производственного обучения;

– с родителями учащихся на родительских собраниях – регулярно, не реже 1–2 раз в год;

– с учащимися и студентами – на специальных лекциях в учебных заведениях.

Наркологические диспансеры (городские, областные, республиканский) обязаны своевременно доводить до администрации учебных заведений план лекционной работы на год. Лекции должны отражать современную наркологическую теорию и практику, строиться с учетом специфики контингента слушателей и актуальной наркологической ситуации в конкретном районе, данном учебном заведении и в первую очередь проводиться среди учащихся и студентов, входящих в группу риска, и среди тех, у кого был хотя бы один случай немедицинского потребления наркотических веществ, а также среди подростков с асоциальными тенденциями в поведении.

Лекционную работу по проблеме наркомании следует поручать только хорошо подготовленным наркологам. Лишь в порядке исключения могут привлекаться опытные врачи других специальностей. Лекторы постоянно должны повышать свою квалификацию. Недопустимо, чтобы лекции по этой тематике читались общественниками-неспециалистами, не имеющими профессиональных знаний.

Учитывая тот факт, что неквалифицированная, неосторожно высказанная информация может сама возбудить нездоровый интерес к наркотикам и явиться причиной возникновения стремления попробовать их, лекции не должны содержать сведений о способах получения и использования наркотиков, особенностях воздействия и ощущениях, возникающих при их употреблении. Следует подчеркнуть, что наркотики являются «медленной смертью», и подробно раскрыть их пагубное действие на организм человека, социальные последствия потребления, необходимость и возможность своевременного лечения. Обязательно осветить с умелым включением вопросов, касающихся опасности немедицинского потребления наркотиков, здоровый образ жизни и недопустимость самолечения.

Вышеуказанные требования относятся ко всем видам наглядной агитации (антинаркоманическим материалам в виде специальных брошюр, плакатов, листков, аудио-, видеофильмов, телепередач, стендов). Обеспечение наглядными материалами и контроль за их качеством находятся в ведении службы санитарного просвещения.

В работе по первичной профилактике и раннему выявлению наркомании и токсикомании среди учащихся и студентов вузов, колледжей, ПТУ и школ обязаны участвовать все, кто непосредственно отвечает за их воспитание и нравственное развитие: родители, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели, врачи, сотрудники органов внутренних дел, профсоюзные работники, школ, колледжей, трудовые коллективы предприятий.

Организационным и методическим центром профилактической работы среди несовершеннолетних является подростковый наркологический кабинет. Здесь осуществляется учет подростков, употребляющих наркотики, динамическое наблюдение за ними, организуется их лечение.

Выявление учащихся, употребляющих наркотические вещества, осуществляется путем взаимодействия сотрудников подросткового наркокабинета с администрацией, инженерно-преподавательским и педагогическим коллективами школ, ПТУ, колледжей и вузов обслуживаемого района, а также с органами МВД, прежде всего с инспекциями по делам несовершеннолетних (ИДН), с поликлиникой.

Среди формы этого взаимодействия можно выделить следующие.

Горрайорганы внутренних дел направляют в наркологические учреждения сообщения на несовершеннолетних правонарушителей, в отношении которых получены данные о немедицинском потреблении наркотических и других веществ, вызывающих состояние опьянения.

Медицинские работники поликлиник в обязательном порядке передают соответствующую информацию как в ИДН, так и в наркокабинеты и учебные заведения (если подростки учатся). Факты употребления наркотических средств обязательно отражаются в характеристиках учащихся, поступивших для дальнейшей учебы в ПТУ, колледжи, вузы.

В целях обеспечения более полного выявления случаев наркотизации среди учащихся наркологи, занимающиеся подростковым контингентом, обеспечивают администрацию и педагогические коллективы школ, ПТУ, колледжей и вузов необходимой информацией о признаках употребления подростками веществ наркотического действия.

Список использованных источников

1. Комяк Я.Ф., Комяк Н.А. Некоторые вопросы организации работы по выявлению и предупреждению наркомании среди несовершеннолетних. Всесоюз. конф. «За здоровый образ жизни», сб. «Специфика преодоления негативных явлений в молодежной среде». Москва-Брест. 1988.

2. Комяк Я.Ф., Комяк Н.А. Некоторые вопросы выявления и предупреждения наркомании среди подростков. Сб. 19 всесоюз. конф. КПСС и вопросы профилактики правонарушений. Минск, 1989.

3. Комяк Я.Ф., Комяк Н.А. Борьба с наркоманией и наркобизнесом. Академия МВД РБ.1997.

4. Комяк Я.Ф., Комяк Н.А. Наркомания. Словарь социального педагога и соц. работника. Минск: Бел. Энциклопедия.2003.с.126-132, 2-е изд.

5. Комяк Я.Ф., Дорош Е.Н., Комяк Н.А. Актуальные проблемы борьбы с наркоманией и наркобизнесом. БИП. Минск. 2003. 232с.

6. Комяк Н.А., Комяк Я.Ф. Социально-демографическая характеристика наркомании. Гуманитарно-экономический вестник № 3, 2007 с.78-83.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ МУЗЫКОЙ НА СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ И УЧАЩИХСЯ

О.А. Крицкая

Целебные свойства музыки известны с древних времен, и сами понятия – музыка и здоровье – близки друг другу. Из древнегреческой мифологии пришел к нам бог света Аполлон, который покровительствует художникам, поэтам, певцам и музыкантам. Согласно легенде, у Аполлона было два сына. Один из них Орфей – певец и музыкант. Другой – Эскулап, который, овладев врачебным искусством, стал богом-целителем.

Что касается не мифов, а реальной истории, то известны личности, сумевшие объединить профессии музыканта и врача. Композитор А. П. Бородин был также талантливым ученым-химиком. Он с отличием закончил Медико-хирургическую академию, защитил диссертацию на звание доктора медицины. Французский композитор Гектор Берлиоз. родился в семье врача и по настоянию отца серьезно изучал медицину. Наш современник С. В. Шушарджан, получив два высших образования – медицинское и музыкальное, является одним из немногих в мире людей, добившихся равного успеха в обеих специальностях. Он известен как обладатель красивого баритона, в репертуаре которого более десятка оперных партий, исполненных на лучших сценах Европы. С. В. Шушарджан является основателем современной научной музыкальной терапии. Он разработал рефлекторно-резонансную теорию музыкальной терапии – фундаментальный научный труд, впервые раскрывший сложный многоуровневый механизм воздействия музыки на человека. Им составлена полная классификация методов музыкальной терапии, подготовлено пособие для врачей «Методы музыкальной терапии».

Звук, интонация появились раньше, чем человеческая речь. Еще в Древнем Египте и Греции врачи лечили больных звуками и имели обширные знания в этой области. У кельтов были целые школы, где готовили бардов – специалистов в области изучения, сочинения и распространения музыки. Они составляли песенные заклинания, обладающие огромной сакральной силой, вылечивая или причиняя непоправимый вред. Передавались такие заклинания только достойным и хранились в строгом секрете.

Первым, кто научно объяснил лечебный эффект музыки, был Пифагор. Он создал учение о музыке сфер и музыкальном звукоряде, в котором каждой планете соответствует определенная нота, положил начало музыкальной психотерапии как средству воспитания и лечения души и тела. С его точки зрения музыка подчиняется высшему закону математики – восстанавливает в организме гармонию и, соответствуя общему принципу «что снаружи, то и внутри», дает возможность рассматривать человеческий организм как «приемник» и «транслятор», который по законам резонанса может «настраиваться» (излечиваться) и «расстраиваться» (заболевать). Пифагор назвал мир вокруг нас «вселенской симфонией».

Древнекитайские врачи полагали, что музыкой можно вылечить любые болезни, и даже выписывали "музыкальные рецепты" для воздействия на тот или иной орган. Авиценна применял музыку для лечения и утверждал, что между музыкой и пульсом человека существует связь. В российских широтах, например, в Эвенкии, чтобы усилить действие снадобий, знахари напевали свои заклинания и заговоры, а шаманы сопровождали их звуками барабана и бубна.

Первые серьезные исследования оздоровительного воздействия музыки на организм человека провел в конце XIX века врач-невропатолог Джеймс Корнинг. Он изучал влияние музыки Вагнера при лечении психических расстройств. Пробные прослушивания произведений этого композитора в аудитории больных дали впечатляющие результаты, и в больнице стали проводить специальные лечебные концерты.

В начале XX века этой темой занимался российский невролог, психиатр и психолог В. М. Бехтерев. В результате своих исследований он пришел к выводу, что музыка влияет на систему дыхания и кровообращения человека, на нервную систему, может устранять усталость и бодрить. Те или иные мелодии могут поднимать артериальное давление или понижать его, убыстрять пульс или замедлять. Этой проблемой занимались также С. С. Корсаков, И. М. Догель, И. М. Сеченов, И. Р. Тарханов и др. Очень важны-

ми были выводы о том, что положительные эмоции, полученные от общения с искусством, музыкой оказывают лечебное воздействие на психоэмоциональное напряжение, мобилизуют резервные силы, стимулируют творчество.

В наше время в мире наблюдается возрождение науки воздействия музыки на организм человека – музыкотерапии. Так с 2003 года в Москве ФГУ Российский Научный Центр восстановительной медицины и курортологии Минздравсоцразвития под руководством С. В. Шушарджана готовит профессиональных специалистов в области музыкотерапии. В Санкт-Петербурге в Научно-исследовательском институте традиционной музыкальной терапии, основанной Рушелем Блаво, проводятся обучающие семинары, записываются диски с исцеляющей музыкой универсального диапазона. Таким образом, используя музыкотерапию, лечат многие заболевания и психические расстройства.

В лаборатории медицинского центра Института психологии Российской академии наук с помощью музыки восстанавливают здоровье пациентам, страдающим неврозами и другими заболеваниями. Заведующий лабораторией профессор Миланского университета новой медицины и МГУ имени Ломоносова В.Л. Райков, человек многогранных способностей: доктор, философ, поэт, киноактер, считает, что чрезмерное увлечение дискотеками, шумной поп-музыкой, компьютерами перегружает, а порой разрушает психику человека, особенно молодого. Путь к здоровью он видит в раскрытии и реализации творческого потенциала человека. «Мы помогаем выявить дарованный им природой талант и оздоровить, избавить от того или иного недуга».

Но стоит ли доводить организм, особенно молодой, до необходимости медицинского вмешательства? К сожалению, повседневная жизнь свидетельствует скорее о массовом бескультурье в плане звуковоспроизведения музыки, способов её слушания, музыкально-экологической непросвещенности. Для молодежи музыка – самый любимый вид искусства, часть жизнедеятельности. Потребность старшеклассников в музыке огромна, а уроков музыки в старших классах нет. Музыкально-эстетическое воспитание старшеклассников по сей день остается педагогической целиной, условием освоения которой является творческое взаимодействие учителя музыки с методистом по воспитательной работе, с преподавателями литературы, истории, изобразительного искусства. Выпускники школ зачастую не имеют прочной системы знаний и достаточно ясных критериев оценки явлений современной культуры. Скудность музыкального образования оборачивается дисгармоничностью личности, ущербностью духовного развития.

Наши студенты совсем недавно вышли из подросткового возраста, который считается в определенной степени переходным, сложным и кризисным, часто подверженным стрессам. Творческие дисциплины в ВУЗе помимо своей основной функции – обучения, призваны выполнять функцию не менее важную – гармонизации внутреннего мира, сохранения здоровой психики. Одной из задач преподавателей творческих дисциплин, на наш взгляд, является корректирование ценностных ориентиров студентов и учащихся. В частности, необходимо более серьезно отнестись к возможностям музыки в нравственном и духовном становлении личности, а также сохранении психического здоровья студентов. В процессе освоения музыкального инструмента, например фортепиано, создаются хорошие условия для ценностной ориентации человека, развития способностей самостоятельно мыслить, творить, судить о единичном с высоты усвоенной общей культуры. Огромный репертуар фортепианной литературы позволяет выбрать произведения того стиля, направления, степени сложности, которые наиболее подходят для восприятия и исполнения конкретному студенту с учетом особенностей его характера, степени его общего развития.

Преподаватель, который стремится не создавать в процессе обучения стрессовых ситуаций и оказывать положительное влияние на формирование эстетического вкуса, постарается сохранить в классе атмосферу доброжелательности, доверия и взаимного уважения, необходимую для воздействия через музыку на духовный мир учащихся. Анализируя разные стили коммуникативного взаимодействия педагога со студентами, мы предпочитаем модель активного взаимодействия, сотрудничества с поощрением инициативы, уважением к потенциальным возможностям не очень способных студентов и созданием всевозможных условий для максимального раскрытия ярких дарований. Располагающая поощряющая обстановка в аудитории, интерес, который педагог проявляет к каждому, чувство доверия, питаемое им к работе ученика, требует от последнего мобилизации всех внутренних сил, обеспечивая тем самым успешное проведение урока, а также создавая почву для приоритета положительных эмоций, что, в свою очередь, является основой прочного здоровья. Целенаправленно выстраивая занятия музыкой, преподаватель способен превратить процесс освоения музыкального инструмента в процесс самопознания и самосовершенствования, что поможет смягчить а, возможно, и исключить излишне болезненную реакцию на неизбежно возникающие в жизни стрессовые ситуации.

Список использованных источников

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.
2. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

С.В. Малахов, Ю.Н. Пауков, А.Ф. Салычиц

Руководством к деятельности по физическому воспитанию в высших учебных заведениях Республики Беларусь (как для преподавателей, так и для студентов) является типовая учебная программа нового поколения. Её основными положениями определены основы совместного сотрудничества преподавателя и студента в процессе физического воспитания на всём протяжении обучения, обозначены требования к уровню освоения дисциплины и формирования физической культуры личности будущего молодого специалиста [1]. Требования образовательного стандарта по циклу социально-гуманитарных дисциплин к формированию соци-

ально-личностных компетенций выпускника определяются следующими принципами: *гуманизации* (реализация которого призвана обеспечить личностно-ориентированный характер образовательного процесса и реализацию творческих потенций выпускника); *фундаментализации* (призван способствовать ориентации содержания дисциплины на выявление сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира, между естественнонаучным и гуманитарным знанием*); компетентностного подхода* (помогает формированию у выпускников способности действовать в изменяющихся жизненных условиях); *социально-личностной подготовки* (обеспечивает формирование у студентов социально-личностной компетентности, основанной на единстве приобретённых гуманитарных знаний и умений, эмоционально-ценностных отношений и социально-творческого опыта с учётом интересов, потребностей и возможностей студентов); *междисциплинарности и интегративности социально-гуманитарного образования* (способствует целостности изучения гуманитарного знания и его взаимосвязи с социальным контекстом будущей профессиональной деятельности выпускника).

Закономерности и особенности формирования физической культуры личности выпускника высшего учебного заведения, арсенал его знаний, умений и навыков физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в интересах укрепления физических и духовных сил личности, достижения собственных жизненных и профессиональных целей определяют место учебной дисциплины «Физическая культура» в системе социально-гуманитарных знаний.

В поступательном процессе реализации выше обозначенных принципов должна быть достигнута *цель учебной дисциплины «Физическая культура»* – формирование социально-личностных компетенций студентов, обеспечивающих целевое использование соответствующих средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности [1]. По нашему мнению, одним из ключевых моментов в определении цели изучения этого курса является задача «сохранения, укрепления здоровья».

В разделе требований образовательного стандарта по дисциплине «Физическая культура» чётко обозначено, что студент должен «знать» и «уметь». Однако нашим глубоким убеждением является то, что студент в первую очередь в процессе физического воспитания должен приобрести знания гигиенических и организационных основ занятий физической культурой и спортом, а также освоить «теоретико-методические основы физической культуры и здорового образа жизни». Приоритет первичного приобретения этих знаний для нас неоспорим.

Приоритет знаний в области собственной гигиены и представлений о том, какие физические упражнения, для чего он выполняет и каким должен быть результат неоспорим, т.к. он выполняет важную роль в формировании физической культуры личности.

В то же время студент, как гражданин Республики Беларусь, подпадает под действие основных положений государственного физкультурно-спортивного комплекса РБ, представляющего собой совокупность программ и нормативов в качестве основы физического воспитания граждан. Если говорить о студентах 1-2 курсов, то по возрастным показателям они должны быть отнесены к третьей ступени комплекса «Физическое совершенство» для юношей и девушек 17-18 лет. Целью этой ступени является формирование физической культуры личности с учётом профильной ориентации. Задачи ступени:

- осуществление профилированной общей физической подготовки к службе в вооружённых силах и профессиональной деятельности;

- формирование знаний, умений и навыков, способов деятельности, необходимых для организованных и самостоятельных занятий физическими упражнениями, использования физической культуры в повседневной деятельности;

- формирование знаний и навыков регулярного самоконтроля за физическим развитием, физической и спортивно-технической подготовленностью и компетенции, необходимые для коррекции самостоятельных занятий.

Требования ступени к общему физкультурному образованию:

- иметь знания о физической подготовленности и физическом развитии, необходимые для службы в вооружённых силах (юноши) и будущей производственной деятельности;

- овладеть одним из видов спорта или оздоровительной системой;

- владеть основами здорового образа жизни, методическими знаниями, обеспечивающими самостоятельное использование средств физической культуры для решения широкого круга прикладных задач, уметь применять их на практике;

- уметь учитывать данные тестирования и самоконтроля для внесения коррекций в содержание занятий физическими упражнениями;

- уметь применять средства физической культуры для снятия стресса, повышения умственной и физической работоспособности.

Для молодёжи 19-22 лет, что соответствует по возрастному диапазону студентам 3-5 курсов, в Комплексе отведена четвёртая ступень «Здоровье, сила и красота». Целью ступени является формирование повышенного уровня физической культуры личности с дифференцированной профессионально-прикладной направленностью. Задачи ступени:

- формирование отношения к физкультурным и спортивным занятиям как к неотъемлемой части здорового образа жизни современного молодого человека;

- содействие формированию компетенций, позволяющих творчески решать задачи физического самосовершенствования, используя ранее усвоенные знания, умения, навыки и способы физкультурно-спортивной деятельности [2].

Решение поставленных программных задач в ходе реализации принципов на пути к достижению целей предъявляет ряд дополнительных требований к педагогам и тренерам. С одной стороны эти требования относятся к решению образовательных, оздоровительных и воспитательных задач на современном, более высоко технологичном уровне, с другой – к обеспечению безопасности проведения практических занятий. Не является секретом тот факт, что современные студенты значительную часть своей жизни вынуждены проводить в малоподвижном состоянии. Это, естественно, влечёт за собой ослабление жизненного тонуса, сниже-

ние адаптационных, регуляторных и функциональных резервов, уменьшение мотивации к творческому труду. Имеющиеся в специальной литературе результаты исследований некоторых авторов свидетельствуют о том, что образовательный процесс в высшем учебном заведении связан с определённым риском в отношении состояния здоровья студентов [3].

Таким образом, исходя из выше изложенного, основными задачами по обеспечению безопасности на занятиях физическими упражнениями, по нашему мнению, следует обозначить:

- обучение студентов основам методики самоконтроля физического состояния (контроль частоты дыхания, глубины дыхания, частоты сердечных сокращений, характера изменения цвета кожных покровов и т.п.);
- обучение студентов способам повышения физической работоспособности средствами физической культуры;
- обучение студентов способам снятия стресса средствами физической культуры;
- обучение студентов основам самомассажа и способам его применения;
- обучение студентов основам саморегуляции и методике её применения;
- обучение способам осуществления страховки и правилам безопасности при занятиях на спортивных снарядах, в плавательном бассейне, при занятиях игровыми видами спорта и единоборствами.

Реализация данных задач на самых первых практических занятиях в высшем учебном заведении не зависимо от профиля подготавливаемого специалиста, по нашему мнению, а не подготовка к сдаче контрольных нормативов в соответствие с рядом нормативных документов (как республиканского уровня, так и разработанных для внутреннего пользования), является основой технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности на занятиях по физической культуре.

Список использованных источников

1. Коледа, В.А., О новых учебных программах и образовательном стандарте по физической культуре / В.А. Коледа, Е.А. Кулинкович, И.И. Лосева // Физическая культура студентов – основа их последующей успешной профессиональной деятельности: Материалы междунар. науч.-метод. семинара, г. Минск, 6 февр. 2008 г./ под науч. ред. Хацкевича.- Минск : Изд-во МИУ, 2008.- С.13-23.

2. Государственный физкультурно-спортивный комплекс Республики Беларусь.- Минск : Изд-во РНМЦФВС, 2008.- С.7-8.

3. Ярмолинский, В.И. Образование и здоровье: установленные взаимосвязи, новые функции и задачи / В.И. Ярмолинский // Здоровый образ жизни – основа профессионального и творческого долголетия : Материалы Международной науч.-метод. конф., г. Минск, 29-30 января. 2009 г. – Минск : ГУ «РНМЦ ФВН», 2009.- С.222-224.

ОЦЕНКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА И ЕГО АДАПТИВНЫХ РЕЗЕРВОВ У СТУДЕНТОВ

Т.А. Миклуш, С.В. Довнар

Валеология рассматривает здоровье как динамическое состояние организма, обеспечивающее возможность реализации его функций и адаптивных реакций без деструкций функциональных систем. В течение жизни индивида это состояние подвергается постоянным флуктуациям, изменяющим его качество. Классификация качественных категорий здоровья может быть представлена следующим образом: отличное или хорошее здоровье с высокими функциональными резервами; удовлетворительное его состояние, при котором нормальное функционирование организма поддерживается за счет повышенного напряжения адаптационно-компенсаторных механизмов; неудовлетворительное здоровье или преморбидное (предболезненное) состояние и болезнь, характеризующееся нарушением функций организма.

Функциональное состояние организма возможно исследовать при помощи донозологической диагностики и интегральных валеологических методов, контроля и диагностики.

Донозологическая диагностика- выявление функциональных отклонений на стадиях промежуточных между здоровьем и болезнью позволяет прогнозировать развитие дисфункций и вовремя предпринимать профилактические мероприятия. С этой целью можно подвергать анализу состояние как отдельных физиологических систем, так и общей резервной общности организма.

Интегральные валеологические методы дают возможность получать многомерные профили состояния здоровья, осуществлять его перманентный мониторинг либо временный контроль.

Комплексное обследование рекомендуется проводить в несколько этапов. На первом этапе путем анамнеза следует изучить образ жизни, условия учебы, вредные и полезные привычки и выявить факторы риска. На втором- определяется физическое развитие и конституционный тип человека. На третьем этапе диагностируется функциональное состояние организма по результатам проб в состоянии покоя и под влиянием стандартных дозированных физических нагрузок [4].

Для оценки функционального состояния организма и его адаптивных резервов можно использовать следующие методики.

Пользуясь комплексом критериев (клиностатический рефлекс Даниэлополу, ортостатический рефлекс Превеля, дыхательно-сердечный рефлекс Геринга, холодовая проба, кожно-сосудистый рефлекс) определяется тип вегетативной регуляции: соотношение тонусов симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы.

Вегетативная нервная система обеспечивает регуляцию всей висцеральной сферы человека, поддержание гомеостаза, физической и психической деятельности. Тип вегетативной регуляции устанавливается генетически и отражает соотношение тонуса между симпатическим и парасимпатическим отделами ВНС. Оптимальный баланс между ними определяет высокий уровень функционирования организма и скорость восстановительных процессов в постактивационном периоде. Симпатическое звено ответственно за мобилизацию адаптивных резервов индивида в стрессовых ситуациях и катабалическую направленность обмена. Поэтому превалирование симпатической системы находит отражение в энергозатратах в покое. Для симпатотоников характерны

более высокие показатели артериального давления, частоты сердечных сокращений, потребление кислорода, температуры тела. Парасимпатическое звено возвращает смещенные контакты к исходному уровню и усиливает анаболическую направленность метаболизма [1].

Самым распространенным методом определения функционального состояния организма является измерение артериального давления. С этой целью используют аппарат Короткова, состоящий из манжеты с манометром и стетоскопа, а также современные автоматические тонометры. Систолическое давление регистрируется в момент сокращения сердца и выброса крови в кровеносное русло, а при возвращении ее в предсердие фиксируется диастолическое давление.

На уровень артериального давления влияет рост, вес, возраст, частота сердечных сокращений, характер питания, занятия физической культурой, утомление, эмоциональное напряжение. На величине артериального давления отразится окружность плеча (если она превышает 30 см, то слуховой метод дает завышение цифры, а при меньших размерах-заниженные), степень прижатия манжеты к плечу (погрешность $\pm$8 мм.рт.ст.). Устойчивое повышение давление называется гипертензия. Эмоционально обусловленные гипертензические реакции могут привести к развитию гипертонической болезни. Атеросклероз, поражение почек и желез внутренней секреции, хроническая очаговая инфекция в ротовой полости и носоглотке нередко тоже сопровождаются повышенным давлением. Снижение величины артериального давления – гипотензия. Она обусловлена индивидуальными особенностями, связанными с пониженным тонусом венозных сосудов, астеническим развитием, гиподинамией и реже с гормональной недостаточностью. Гипотензия может быть и следствием физического и умственного утомления, интоксикаций, нарушений режима питания. В этом случае она проявляется повышенной утомляемостью, головными болями и головокружением. Норма артериального давления составляет 120/80. У вегетарианцев артериальное давление обычно низкое: при регулярной тренировке бегунов, имеющих повышенное артериальное давление, уже через 5 месяцев отмечается его снижение, а спустя 18 месяцев у многих из них давление нормализуется. Детям свойственна гипотония. В период полового созревания наблюдается повышение артериального давления. Это связано с гормональной перестройкой и отставанием развития кровеносных сосудов от роста сердца. Повышение артериального давления наблюдается у школьников к концу учебного дня, учебного года. Активный двигательный режим способствует нормализации кровяного давления, а гиподинамия, напротив, усиливает расстройства гемодинамики.

Для характеристики здоровья используют методы оценки мощности и экономичности кровообращения. Людям свойственно оценивать здоровье своего сердца по наличию или отсутствию сердечных болей – кардиалгий. Но они могут являться симптомами разнообразных функциональных отклонений, не связанных с работой сердца. Кардиалгии могут быть обусловлены межреберной невралгией, диафрагмальной грыжей, высоким стоянием диафрагмы, наблюдаемым, например, при вздутии желудка, кишечника. Боли в сердце могут возникать при обострениях желчнокаменной болезни, остеохондроза, заболеваниях плевры, инфаркте, опухолях легких и многих других заболеваниях.

Неприятные ощущения в области верхушки сердца(в пятом межреберье слева), сердцебиение, нарушение ритма, сопровождаемые чувством тревоги характерны для невроза сердца на почве вегетативно-сосудистой неустойчивости, возникающей в результате несоблюдения режима труда и отдыха, физического и психического перенапряжения, интоксикаций (алкоголь, курение и др.) Невроз сердца нередко наблюдается в период полового созревания(так называемое пубертатное сердце). Это состояние не требует лечения и не является помехой для занятия физической культурой, напротив, рационально построенные занятия оказывают положительное воздействие на развитие сердечно-сосудистой системы. К моменту завершения полового созревания невроз обычно проходит, однако отдельные признаки его могут держаться довольно долго – до 25-30 лет.

В период угасания функций половых желез в результате нарушения их деятельности может наблюдаться состояние, определяемое как климактерическая кардионатия (поражение мышцы сердца). При этом кроме болей в сердце отмечаются изменения на электрокардиограмме, свидетельствующие о дистрофических процессах в сердечной мышце, связанных с недостаточностью ее питания или вследствие физического перенапряжения.

Обменные нарушения в сердечной мышце, вызывающие кардиалгии, возникают в тех случаях, когда сердце подвергается нагрузке в период болезни или фазе выздоровления после различных заболеваний. Неблагоприятно отражается на состоянии сердца и сочетание физических нагрузок с эмоциональным напряжением (экзамены, бытовые конфликты).

Представление о внешней работе сердца можно получить с помощью индекса Робинсона (двойного произведения) или коэффициентов экономичности кровообращения, резерва и выносливости сердца [6].

На основе проведенных методик у группы студентов можно сделать вывод о том, что у большинства испытуемых отмечается нормальное состояние вестибулярного аппарата, признаков нарушения его функций не наблюдается. Исследование типа вегетативной регуляции показало преобладание у большинства студентов динамического равновесия обоих отделов вегетативной нервной системы. В ходе проведения диагностики здоровья по артериальному давлению не было выявлено отклонений от нормы. В итоге можно констатировать, что функциональное состояние здоровья испытуемых является удовлетворительным.

Список использованных источников.

1.Глазачёв О.С., Тараканов О.П. Физиология вегетативной нервной системы.М.:ММА,1990.

2. Калюков В.Н., Миклуш Т.А. Практикум по физиологии человека и животных Ч.1.Минск, 2003.

3.Калюков В.Н., Миклуш Т.А. Практикум по физиологии и животных Ч.2. Минск, 2004.

4.Козинец Т.И. Физиологические системы организма человека. Основные показатели. Справочное пособие. М, 2000.

5.Поздрачев А.Д, Физиология вегетативной нервной системы. М.: Наука, 1981.

6.Фолков Б., Нил Э. Кровообращение Перевод с английского. М: Медицина, 1976.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАЩИТА НАСЕЛЕНИЯ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ. РАДИАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Л.А. Николаева

В Республике Беларусь насчитывается более 1000 достаточно крупных радиационно опасных объектов, которые играют значительную роль в развитии экономики и социальной сферы. В ближайшем будущем планируется строительство атомной электростанции, так как это перспективный и необходимый источник энергии. Однако аварии на таких объектах могут представлять серьезную опасность для здоровья большого числа людей. Это подтверждается последствиями катастрофы на Чернобыльской АЭС, которая стала самой тяжелой из всех аварий, случившихся за весь период существования атомной энергетики. А масштабы её медико-биологических, экологических, социально-экономических последствий огромны [3].

Знание природы радиоактивных излучений является необходимым условием для выработки мер по обеспечению радиационной безопасности не только человека, но и экологической безопасности всего живого на планете. Каждый гражданин должен иметь необходимые знания, чтобы использовать их для обеспечения своей безопасности в ситуациях, вызванных авариями на радиационно опасных объектах [1]. Эти сведения необходимы также и в повседневной жизни для защиты от естественных и искусственных источников радиоактивных излучений.

Актуальной педагогической задачей становится предоставление студентам высших учебных заведений знаний по вопросам радиационной безопасности для сохранения здоровья при возникновении ситуаций, связанных с радиоактивным загрязнением окружающей среды. Необходимо системное осуществление радиоэкологического образования и обучение учащейся молодежи методам радиационной защиты и способам предотвращения поступления радионуклидов в организм с местными продуктами питания.

Особенно важно приобретение учащимися объективной доступной информации о сложившейся в республике радиационной обстановки; отличии чернобыльской аварии от других техногенных катастроф, произошедших в мире; о первичных последствиях получения населением высоких доз радиоактивного облучения; о механизмах воздействия радиоактивных веществ на организм человека; об отдаленных последствиях чернобыльской катастрофы для здоровья; о мерах профилактики по предупреждению заболеваемости, вызванной радиационным фактором [2].

В соответствии с новыми образовательными стандартами с 2008\2009 учебного года в ВУЗах республики на 1-м курсе введено преподавание дисциплины «Защита населения в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность».

Кафедрой основ медицинских знаний разработана типовая программа [4] по вышеуказанной дисциплине, где радиационной безопасности отведено 14 аудиторных часов (8 –лекции и 6 – семинарские занятия). Основной задачей данного раздела является изучение основ радиационной безопасности человека и его выживания в условиях радиоактивного загрязнения.

В программу включены следующие темы: «Физическая природа и источники радиационной опасности»; «Биологическое действие ионизирующих излучений, лучевые поражения организма»; «Мероприятия по радиационной защите»; «Катастрофа на Чернобыльской АЭС и ее последствия для Республики Беларусь».

Лекция по физической природе и источниках радиационной опасности включает: виды ионизирующих излучений, их характеристику; современные представления о дозиметрических величинах и единицах их измерения; общие сведения о приборах дозиметрического и радиационного контроля, а также понятие о радиационной безопасности и ее задачах в современном обществе.

На семинарских занятиях рассматриваются следующие вопросы: действия населения и использование средств индивидуальной защиты при возникновении радиационной опасности; проведение экстренной йодной профилактики поражений радиоактивным йодом; изучаются нормативно-законодательные документы Республики Беларусь по радиационной защите и безопасности населения; закрепляются знания, полученные на лекциях.

Кроме того, изучение данного курса способствует более глубокому ознакомлению с государственной политикой в области преодоления последствий чернобыльской катастрофы, ориентированной на защиту здоровья пострадавших, в особенности детей, обеспечение условий жизнедеятельности населения, проживающего на загрязненных территориях, снижение и преодоление социально-психологических, экономических и экологических последствий катастрофы. Необходимо отметить, что большинство студентов до обучения в ВУЗе не знают о существовании законов, гарантирующих населению радиационную безопасность, хотя многие из них проживают на пострадавших территориях. Изучение раздела «Радиационная безопасность» ориентировано на ознакомление с соответствующими законами: «О радиационной безопасности населения»; «О правовом режиме территорий, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате катастрофы на Чернобыльской АЭС»; «О социальной защите граждан, пострадавших от катастрофы на Чернобыльской АЭС». Студенты знакомятся с принципами и нормами радиационного контроля, которые соответствуют международным стандартам и рекомендациям.

Нам представлялось целесообразным использовать в учебном процессе уникальный научный материал, полученный белорусскими учеными в области исследования радиационного воздействия на человека и экосистемы; осуществления комплекса научно-практических мер по максимальному снижению дозы радиоактивного облучения; сохранения здоровья пострадавшего населения; создания безопасных для здоровья условий жизнедеятельности и повышения качества жизни населения загрязненных территорий.

Наличие современных средств мультимедиа позволяет представить в лекционном материале и на семинарских занятиях современную наглядную, легко усвояемую и объективную информацию о радиационной обстановке на территории республики в

прошлые годы, в настоящее время и в перспективе через десятки лет. Студентам демонстрируются карты радиоактивного загрязнения республики, а также документальный фильм об аварии на Чернобыльской АЭС.

Для достижения более глубокого и эффективного усвоения материала используются такие формы учебной деятельности студентов, как подготовка тематической мультимедийной презентации, анализ научных статей, составление тематических таблиц. В процессе обучения проводится тестирование. Данные педагогические технологии позволяют вовлекать студентов в активную творческую самостоятельную работу и способствуют повышению качества и уровня подготовки.

Таким образом, количество учебных часов, отведенное на изучение раздела «Радиационная безопасность» в приведенной программе и тематическое ее наполнение, представляется нам оптимальным и позволяет студентам получить определенные навыки, а также приобрести знания и умения по соответствующей дисциплине, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности. Изучение данного курса будет способствовать повышению общей радиационной грамотности специалистов высшего звена, что позволит уменьшить неадекватное восприятие населением радиационного риска.

Список использованных источников

1. Батян Г.М., Судник С.Е., Капустина Л.Г. Радиационные поражения. БГУ. Минск 2005.
2. Дорожко С.В., Бубнов В.П., Пустовит В.Т. Защита населения и объектов в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность. Минск 2006.
3. Закон Республики Беларусь 5 января 1998 г №122-З г.Минск «О радиационной безопасности населения».
4. Залесский В.Г. Радиационная безопасность. БГУ. Новополоцк 2002.
5. Евсеенко В.В. Самая крупная техногенная катастрофа: уроки прошедших лет. Адукацiя i выхаванне, 2007, № 4, с.17-20.
6. Николаева Л.А. Радиационная безопасность при авариях на атомных электростанциях. Методические рекомендации. – Минск: БГПУ, 2008.–20 с.
7. Николаева Л.А., Сытый В.П. Основы радиационной безопасности населения и теоретические аспекты чрезвычайных ситуаций. Пособие. – Минск: БГПУ, 2009. – 187 с.
8. Стожаров А.Н. с соавт. Радиационная безопасность. БГМУ. Минск 2007.
9. Учебная программа «Защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций. Радиационная безопасность». Регистрационный № УД -36-01/01/р. 20.06. 2008 г.

ПЛАВАНИЕ КАК МЕТОД И СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

В.А. Овсянкин, Г.В. Поляков, С.В. Малахов

Вопрос разработки и совершенствования здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании, в процессе обучения в школе и высшем учебном заведении в последние годы приобретает всё большую актуальность. Это связано не только с постоянно ухудшающимся экологическом положением планеты в целом, состоянием здоровья выпускников школ, абитуриентов вузов, студентов-первокурсников, но и с некоторыми другими объективными факторами. Прежде всего в ряду этих факторов мы хотели бы отметить обозначающуюся в последние три-четыре года тенденцию в среде первокурсниковк снижению интереса к плаванию. Так, довольно значительное количество (по предварительным наблюдениям – около 10%) их при первом знакомстве с преподавателем заявляют о нежелании обучаться плаванию. Справедливости ради следует отметить тот факт, что данная картина меняется с течением времени с точностью до наоборот: студенты, прошедшие обучение в течение семестра, уже в дальнейшем задумываются о возможности специализации в одном и даже двух видах спорта. Причём от 20 до 25 процентов (вне зависимости от профиля обучения) согласно данным, полученным в ходе проведённого нами социологического исследования, проведённого на трёх разных факультетах, высказали пожелание специализироваться в видах спорта, связанных с посещением бассейна.

О пользе занятий плаванием для организма человека и здоровья в целом написано немало трудов. Как правило, первым из полезных качеств этих занятий называется закаливание организма. Ещё Гиппократ отводил закаливанию особую роль в укреплении здоровья и утверждал, что «холодные дни укрепляют тело, делают его упругим и удобоподвижным». Но первые научно обоснованные правила закаливающих процедур изложил в своём трактате «Канон врачебной науки» Абу-али ибн Сина, известный также под именем Авиценны. Начинать закаливания он предлагал летом, используя для этого прежде всего купание, при этом он особенно подчёркивал необходимость строгого дозирования этой процедуры по продолжительности. Нельзя не согласиться с тем, что налицо элементы разработки одной из первых здоровьесберегающих технологий. Закаливание считалось одной из важных задач в воспитании подрастающего поколения в эпоху Возрождения, как мы знаем из трудов Томмазо Кампанеллы, Джона Локка и др. Впервые на плавание и закаливание как на важнейшее средство профилактики от многих заболеваний указал немецкий врач Кристоф Вильгельм Гуфеланд в труде под названием «Искусство продления человеческой жизни».

В настоящее время под термином «закаливание организма», по нашему мнению, следует понимать повышение устойчивости организма к воздействию в основном внешних факторов: холода, тепла, пониженного атмосферного давления. С теоретической точки зрения вопрос о закаливании человека очень сложен, он связан с биологической проблемой приспособления организма к изменяющимся условиям внешней среды. В основе научных представлений о физиологии закаливания лежит прежде всего учение

академика И.П.Павлова о высшей нервной деятельности. Для того, чтобы разобраться в механизме реагирования человека на воздействие естественных сил природы – перепадов температуры, атмосферного давления, солнечной радиации – прежде всего необходимо отметить, что эти факторы воздействуют на наш организм через центральную нервную систему, вызывая ответную реакцию почти всех систем и органов. При этом неизбежно происходит мобилизация защитных сил организма, соответствующая координация основных функций жизнеобеспечения (дыхания, кровообращения, основного обмена веществ), перестройка процессов терморегуляции, повышение иммунных свойств крови и других. Всё это в совокупности обеспечивает человеку способность сохранить физическую и психическую работоспособность даже при внезапном и неблагоприятном изменении внешних условий. Таким образом, закаливание означает тренировку приспособительных возможностей организма и основано на том, что при систематическом и повторном воздействии на кожные рецепторы факторов внешней среды (воздуха, воды и солнечной радиации) в организме неизбежно происходят различные изменения: совершенствуются механизмы терморегуляции, вследствие чего повышается способность организма приспосабливаться к окружающим условиям без вреда для здоровья [1; 5]. В перестройке механизмов терморегуляции главная роль принадлежит центральной нервной системе, так как под влиянием длительно действующих термических раздражителей она укрепляется и происходит увеличение подвижности нервных процессов. По мере закаливания улучшается также взаимодействие физиологических систем организма (дыхания и кровообращения, обмена веществ и регуляции энергии). Специальные научные исследования по изучению влияния различных видов и методов закаливания на физиологические функции организма позволили сформировать определённые принципы организации занятий по закаливанию:

- принцип сознательного отношения к закаливающим процедурам. Это означает, что студента нужно прежде всего заинтересовать, создать у него нужный психологический настрой, убедить в том, что закаливаться также необходимо как умываться, чистить зубы и т.п. Такая целевая установка помогает обеспечить наибольший успех закаливания;
- принцип постепенности закаливания. Все наши усилия приносят положительный эффект только в том случае, когда интенсивность закаливающего фактора увеличивается постепенно. Скорость перехода от менее сильных воздействий к более сильным определяется состоянием организма студента, его реакцией на данное конкретное воздействие. Каждая процедура сопровождается непосредственной ответной реакцией со стороны сердечно-сосудистой системы и дыхательной системы. По мере повторения одних и тех же процедур эта реакция ослабевает и, наконец, совсем угасает и исчезает;
- принцип систематичности закаливания. Как показывает практика, длительный перерыв ведёт к постепенному (но ускоряющемуся с течением времени) угасанию выработанных условных рефлексов;
- принцип разнообразия применяемых средств закаливания. Реализация на практике этого принципа позволяет повысить сопротивляемость организма и не создавать предпосылок к привыканию только к данному внешнему раздражителю [1; 2].

Реализуя эти принципы на практике, не следует забывать о том, что закаливающие факторы обязательно надо сочетать со специальными физическими упражнениями. Например, утреннюю зарядку следует завершать водными процедурами, а плавание в водоёме – двигательными действиями, способствующими быстрейшему согреванию тела [3; 5]. Устойчивость организма следует вырабатывать ко всем природным факторам, уделяя, однако, наибольшее внимание влиянию холода, так как в нашей климатической зоне в весенне-осенние сезоны резко увеличивается заболеваемость бронхитами, ангинами, острыми респираторными инфекциями.

Но плавание – это не только средство закаливания. Плавание также не только средство тренировки мускулатуры, связочного аппарата, формирования и исправления осанки и т.д. Сразу следует оговорить тот факт, что определённое количество студентов по медицинским показателям освобождено от посещения бассейна. Причин этому не так уж много и они, как правило, серьёзны и объективны (хронические болезни почек, кожных покровов, психические заболевания, миопия). Но, как мы знаем, есть небольшой, но постоянно присутствующий контингент студентов, которые любыми путями и средствами готовы раздобыть у врачей справку об освобождении от занятий в бассейне. Опыт показывает, что у части студентов основными причинами для этого являются: природная застенчивость; стыдливость, вызванная дефектами и особенностями телосложения либо неудовлетворённостью внешними данными и т.п. Но есть и одна объективная, на наш взгляд, самая серьёзная причина – это элементарная боязнь воды. Нужно сказать, что это нормальное состояние психики человека, не обучавшегося плавать с раннего детства, и объясняется оно наличием у каждого нормального индивидуума врождённого охранительного рефлекса [4]. Вот здесь плавание должно выступать ещё и как средство воспитания морально-волевых качеств личности. Методики преодоления этой боязни достаточно широко известны и описаны в специальной литературе.

Но мы в своих дальнейших исследованиях и практическом применении их результатов ставим перед собой следующую задачу: используя плавание как средство закаливания, развития двигательных качеств и средство формирования морально-волевых качеств, разработать и внедрить технологию здоровьесбережения студента как будущего специалиста-педагога.

Список использованных источников

1.Васильев В.С. Обучение детей плаванию.- М.: Физкультура и спорт, 1989.
2.Зернов В.И., Ярошевич В.Г. Плавание/ Методическое пособие.- Минск: ГИПП «Промпечать», 1998.
3.Макаренко Л.П. Плавайте на здоровье.-М.: Физкультура и спорт, 1988.
4.Ухтомский А.А. Учение о доминанте// Избранные труды.-Л.: 1978.- С. 7 – 106.
5.Фирсов З.П. Плавание для всех.- М.: 1983.

ВОКАЛОТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Исторически сложилось так, что музыка играет огромную роль в жизни человека. С незапамятных времен люди заметили, как путем воздействия всего лишь семью звуками можно вызвать радость и печаль, эйфорию и подавленность, возбуждение и резкое психомоторное угнетение. Считалось, – все в природе – музыка, только необходимо уметь ее услышать. Любой человек способен выразить себя, свои чувства и свое состояние мелодией, звуком, движением, рисунком. Случается так, что для некоторых людей – это единственный способ дать миру знать о себе, заявить о себе как о творческой личности.

Музыкотерапия является наиболее древней и естественной формой коррекции эмоциональных состояний, которой многие люди пользуются (осознанно или нет) чтобы снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться. Музыкотерапия подразделяется на две основные формы: пассивную (рецептивную) и активную. Активная музыкотерапия предполагает непосредственное участие человека в музыкотерапевтическом процессе (он сам поет, играет на музыкальных инструментах, выполняет творческие задания музыкотерапевта). К самым популярным ее направлениям относятся: вокалотерапия; музыкально-педагогическая реабилитация; музыкотерапия по методу Нордоффа-Роббинса; аналитическая музыкотерапия и активная музыкопсихотерапия; онтопсихологическая музыкотерапия по А. Монгетти. На сегодняшний день мировая официальная музыкотерапия использует около 20 различных «общепризнанных» методик. Музыкотерапевт Ганс-Гельмут Декер-Фойгт (Германия) в своей книге «Введение в музыкотерапию» [1] подметил, что «на свете есть почти столько же видов музыкальной терапии, сколько музыкальных терапевтов». Наилучшим психотерапевтическим способом выступает, как оказалось, не просто прослушивание музыки, а само ее воспроизведение: игра на музыкальных инструментах, а еще лучше – пение.

Идея о введении в практику лечения больных пением прозвучала на первом международном симпозиуме по музыкотерапии в Москве (2000г.). По мнению автора – доктора медицинских наук, профессора С.В. Шушарджана – дыхательная система, работающая по законам вибрации во время пения, вызывает совпадение таких вибраций, способствуя массажу внутренних органов и наступлению лечебного эффекта.

Вокалотерапия базируется на оздоровительных свойствах классического пения и включает в себя упражнения по акустической стимуляции жизненно важных органов, а также упражнения, повышающие адаптационные и интеллектуально-эстетические способности человека. Вокалотерапия сочетает в себе использование внутренних (вокалотренинг) и внешних (рецептивная музыкотерапия) акустических сигналов сложной ангармонической природы. Методы вокалотерапии активно используются во всем мире для лечения и профилактики как физических, так и психических расстройств: неврозов, фобий (навязчивые, болезненные страхи перед чем-либо), депрессии (особенно если она сопровождается заболеваниями дыхательных путей), бронхиальной астмы, головных болей и др.

В Институте психологии РАН методами акустики, физиологии и психологии с применением компьютерной техники были изучены голоса многих сотен певцов разных жанров, профессиональных и возрастных категорий, включая выдающихся мастеров вокального искусства – Ф.Шаляпина, С. Лемешева, И. Козловского, М. Рейзена, И. Архиповой, Е. Образцовой, Е. Нестеренко, П. Лисициана, Э. Карузо, М. Каллас, П. Доминго, Л. Паваротти и многих других. Было установлено, что голоса выдающихся певцов обладают, прежде всего, красотой тембра, силой звука, «полётностью», яркостью, звучностью, «серебристостью», гармоничностью тембра, четкостью дикции, наличием вибрато, большим звуковысотным диапазоном, свободой и естественностью звукообразования, что обеспечивает долговечность работы певца на профессиональной сцене.

Основное отличие голосов выдающихся певцов от речевого голоса и голосов неквалифицированных певцов объясняется тем, что мастера пения владеют особой техникой голосообразования, которую называют резонансной техникой пения. Суть этой техники состоит в максимальной активизации певцом резонансных свойств голосового аппарата с целью получения максимального акустического эффекта – силы и красоты звука при минимальных напряжениях гортани и голосовых связок. Основы резонансной техники мастеров изложены в книге Владимира Морозова «Искусство резонансного пения». Исследования американских ученых, проведенные среди певцов одной оперной группы, показали, что пение не только развивает легкие, грудную мускулатуру, но и укрепляет сердечную мышцу. Неудивительно, что продолжительность жизни подавляющего большинства профессиональных певцов значительно выше средней.

Ни один музыкальный инструмент в мире не может сравниться с голосом хорошего певца по силе эмоционально-художественного и лечебного воздействия. Действие пения на человека еще в древности использовалось у многих народов для борьбы с самыми разнообразными недугами. В Древнем Египте с помощью хорового пения лечили от бессонницы. В Древней Греции Демокрит превозносил пение как специфическое средство для исцеления некоторых видов бешенства, а Аристотель и Пифагор рекомендовали пение при лечении душевных болезней и помешательства. На Руси славяне считали, что поет в человеке сама душа и пение – это ее естественное состояние. Поэтому работа над звуком, ритмом, дыханием, интонированием не только помогает добиться качественного и техничного исполнения вокальных и хоровых произведений, но и в большей степени обеспечивает успех в кропотливой работе над коррекцией и формированием личности человека.

Характерно, что в качестве функциональной музыки в вокалотерапии используется духовная, народная и классическая музыка, но никак не эстрадная. Закономерность подобного выбора обусловлена имманентными особенностями существования данных стилей.

На протяжении многих веков оздоровительным средством служило и по сей день служит церковное пение. Обращение вокалотерапии к духовной музыке вполне естественно связано с тем, что большинство ее произведений рассчитано на вокальное исполнение, но в то же время важнейшая функция церковного пения заключается в возможности достижения исполнителями и слу-

шателями катарсиса (эстетического очищения, возвышения посредством музыки). Классическая музыка в современном обществе считается эталоном гармонии и совершенства. Своими корнями классическая музыка уходит в практику народного музыкального творчества. Так массовые формы народных действ – праздников, танцевальных и танцевально-песенных форм человеческих общностей при многократном повторении становятся основой духовного единства этноса, формируя его чувство красоты и внутренней гармонии.

Искусство пения – это прежде всего правильное дыхание, которое и является одним из важнейших факторов долгой и здоровой жизни. Давно известно, что пение является одним из лучших дыхательных упражнений (тренируется дыхательная мускулатура, диафрагмальное дыхание, улучшается дренаж бронхов, увеличивается жизненная емкость легких). Чтобы воспроизвести мелодию, певцу приходится дышать в темпе исполняемой песни. Наблюдения показывают, что организм (дыхательная, кровеносная системы) подстраивается под музыкальный темп и психологическое восприятие музыки становится тоньше. Такое умение является следствием постоянного прослушивания и воспроизведения музыкальных мелодий, когда организм привыкает к их воздействию и уже лучше выбирает, что для него полезно. Звук пропитывает весь организм и в соответствии с определенным своим влиянием замедляет или ускоряет ритм циркуляции крови, возбуждает нервную систему либо успокаивает ее, пробуждает в участнике более сильные чувства или умиротворяет его, приносит покой. Сейчас многие специалисты всерьез предлагают будущим мамам начинать развивающие занятия с ребенком уже в период его внутриутробного развития – разговаривать, петь песни и заводить для него гармоничную музыку. Во всем мире с помощью хорового пения успешно лечат детей от заикания. На занятиях ребенок слушает, как поют другие, старается попадать в такт и при этом постепенно избавляется от своего недуга. Таким же образом занятия в хоре помогают детям, не выговаривающим некоторые звуки (например, <р> и <ш>). Специальные дыхательные упражнения включаются в программу обычных уроков пения.

Для здоровья человека очень важно дыхание. Работа над удлинением выдоха с целью качественного исполнения вокальных или хоровых произведений, способствует созданию условий для увеличения объема легких и их качественной вентиляции, усиливает релаксационный момент, напрямую связанный с выдохом (расслабление) как антонимом вдоха (напряжение). «Цепное» дыхание, которое используют в хоровом пении, не только учит непрерывности звука, но и увеличивает длительность выдоха, глубину и полноту вдоха, возрастающих в зависимости от использования нижнего (брюшного) типа дыхания. В ходе освоения «цепного» дыхания у исполнителей развивается умение слышать дыхание другого и почувствовать, когда предстоит сделать вдох, чтобы это не произошло одновременно и не прервало звучание.

Руководитель научно-исследовательского Центра музыкальной терапии и медико-акустических технологий С. Шушарджан в своих исследованиях подтвердил гипотезу, что правильная постановка дыхания приводит к резкому повышению всех резервных возможностей человеческого организма. Пение активизирует в человеке энергетические центры, которые, в свою очередь, влияют на связанные с ними жизненно важные органы и системы.

На современном этапе развития наука сумела доказать большие возможности музыки, как терапевтического средства: были изучены все аспекты воздействия музыки на человека; официально исследована ее связь со сферой наших эмоций и подсознанием. Полученные результаты расширяют спектр использования музыки не только в эстетических, но и в медицинских целях.

Список использованных источников

1. Декер-Фойгт, Г. Введение в музыкотерапию / Г. Декер-Фойгт. – СПб : Питер, 2003.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СВОДОВ СТОПЫ

Г.В. Солнцева, О.А. Ремез

Стопа человека, в отличие от животных, имеет сводчатую форму, она выполняет опорную, рессорную и локомоторную функции. Последняя, главным образом заключается в том, что, производя отталкивание от опорных поверхностей, она обеспечивает возможность активного перемещения всего тела в пространстве при ходьбе, беге, прыжках. С помощью стоп вертикальные нагрузки, передаваемые нижней конечностью, трансформируются в горизонтальные и передаются на опору.

При плоскостопии у человека нарушается рессорная функция стопы, толчковое ускорение практически не гасится и передается по всему скелету, что провоцирует появление более серьезных заболеваний.

Целью нашего исследования является изучение сводов стоп студентов 5-го курса факультета естествознания БГПУ имени Максима Танка, не занимающихся регулярно спортом.

Существуют следующие методы исследования сводчатости стопы.

Визуальная оценка. Заключается в осмотре медиального (внутреннего) свода стопы, а так же подошвенной поверхности обеих стоп. Однако этот метод не объективен, не дает количественной оценки выявленных нарушений и не позволяет провести градацию патологии.

Измерение стопы метрической лентой – подометрия. В этом методе производится замер различных анатомических образований стопы, из соотношений которых вычисляются различные индексы (Фридлянд 1953). Метод не достаточно точен, трудоемок, не лишен субъективизма, при этом позволяет описать лишь анатомический компонент патологии, не затрагивая функционального.

Метод плантографии "чернильных отпечатков" и более современные варианты на основе цифровой видеосъемки. Эти методы позволяют получать изображение зоны контакта подошвенной поверхности стопы, по которым также рассчитываются различ-

ные индексы и показатели. Хотя эти методы и обладают высокой точностью, они описывают только анатомический компонент патологии и имеют ограниченную информативность.

Традиционная плоскостная рентгенография. Это наиболее распространенный метод диагностики патологии стопы, для которого предложено большое число различных проекций, имеющих целью получить изображения тех или иных анатомических образований стопы. Рентгенография обладает высокой точностью и надежностью измеряемых характеристик, однако, этот метод довольно трудоемок и требует значительных материальных затрат. Также не следует забывать, что ионизирующее излучение оказывает неблагоприятное воздействие на организм человека.

Для решения поставленной цели нами будут использованы следующие методы исследования сводов стопы: плантография, подометрия и метод визуальной оценки.

Измерение стоп учащихся проводится с целью получения данных о величине ее сводов. Нарушение свода стопы наблюдается при плоскостопии, при котором высота сводов уменьшается. Иногда своды стопы могут, наоборот, увеличиваться, например, при полой и пяточной стопах. Деформации стоп могут быть врожденными и приобретенными. В последнем случае они возникают в результате травм (чаще всего переломов), параличей (полиомиелит, спастический детский паралич), статической недостаточности и т. п. измеряются как с нагрузкой, так и без. По Фридлянду, стопа устанавливается перед измерением на чистый лист бумаги. Контуры стопы очерчиваются карандашом, который держат вертикально. По обведенному контуру измеряют: а) длину стопы от верхушки пальцев до конца пятки; б) ширину стопы на уровне первого-пятого плюсне-фалангового сочленения («большая» ширина); в) ширину стопы на уровне заднего края лодыжек («малая» ширина).

Высота стопы определяется измерением вертикали от пола до наивысшего пункта стопы (область ладьевидной кости), отстоящего на расстоянии поперечного пальца от прямого угла голеностопного сгиба. Вертикаль измеряется обыкновенным циркулем и измерительной линейкой. Удобно пользоваться одним из стопомеров, предложенных Фридляндом (1926, 1927).

Об изменении продольных сводов можно судить, пользуясь индексом (Вх100)/Д, где В – высота, Д – длина стопы. Найденное процентное отношение и есть искомый подометрический индекс Фридлянда.

Нормальная стопа, по Фридлянду, имеет индекс от 31 до 29; понижение сводов и плоская стопа характеризуются индексом в границах от 29 до 25, индекс, меньший 25, наблюдается при резко выраженном продольном плоскостопии.

При измерении должны быть определены углы пронационного положения пятки и отведения переднего отдела стопы. В том или ином случае плоскостопия, особенно при начальных формах, преобладает один из названных компонентов деформации, дающий особую клиническую картину пронированной (плоской) стопы.

Пронация заднего отдела стопы (пронация пятки) определяется с нагрузкой, т. е. учащийся находится в стоячем положении. По задней поверхности голени, по средней линии ахиллова сухожилия проводится ось, идущая к середине пяточного бугра. Отклонение этой оси кнаружи от вертикали, полученной с помощью отвеса, дает угол пронации заднего отдела деформированной стопы, пятки. Нормально ось пятки сливается с линией отвеса, проведенной посредине ахиллова сухожилия.

Отведение переднего отдела стопы (абдукции) измеряется по обрисовке. На чистом листе бумаги обрисовывают внешние контуры исследуемой стопы; карандаш должен находится в вертикальном положении. Обрисовываются также очертания наружной и внутренней лодыжек. После этого соединяются прямой линией наиболее выступающие части контуров лодыжек (бималеолярная линия М-М). Ось нормальной стопы проходит через две точки, через середину кончика второго пальца и середину бималеолярной линии. Если продолжить ось стопы в сторону обрисованной пятки, то при нормальном строении стопы большая часть обрисованной пятки располагается кнутри от оси стопы.

При плоской (пронированной) стопе угол, образованный осью стопы и бималеолярной линией, больше прямого, что показывает наличие отведения переднего отдела стопы; величина угла отклонения дает представление о степени выраженности абдукции. По расположению оси на обрисованном контуре пятки можно определить степень пронации заднего отдела стопы.

В процессе исследований регистрируются следующие антропометрические показатели: возраст, рост, длина и ширина стоп, высота медиальной части продольного свода стопы (высота бугристости ладьевидной кости над полом), высота подъема, данные подометрии оценивались по индексу Фридлянда. Обработку и оценку плантограмм (отпечатков стоп) проводят с использованием методов В.А Штритера и И.М. Чижина.

Таким образом, анализ научно методической литературы позволяет выделить три основные функции присущие нормальной стопе. Это способность к упругому распластыванию под действием нагрузки (рессорная функция), ведущее участие стопы в регуляции изменения позы при стоянии и ходьбе (балансировочная функция) и участие в сообщении ускорения общему центру масс тела при локомоции (толчковая функция). Особенности анатомического строения скелета стопы, ее связочно-мышечного аппарата и подошвенной кожи обеспечивают надежное функционирование этого важнейшего органа опоры и движения. Большинство методов диагностики повреждений и заболеваний стоп, как правило, направлены на изучение рессорной функции стопы на основе анализа ее анатомических образований.

Список использованных источников

1. Арсланов В.А. Контроль за состоянием развития свода стопы у школьников. // Двигательная активность и симпатоадреналовая система в онтогенезе: Межвуз. сборник научных трудов. -Казань., 1987., -С. 25-30

2. Аурин А.С., Зациорский А.М. Эргономическая биомеханика ходьбы и бега. -М.: ГЦОЛИФК, 1983.

3. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологической активности. -М.: Медицина 1966.

4. Витензон А.С. Некоторые вопросы взаимодействия сил при ходьбе человека. – В кн.: Протезирование и протезостроение. Сб. трудов. М., 1875, с. 29-38.

5. Зациорский В.М., Каймин М.А. Биомеханика ходьбы. – М., 1978.

ИЗДЕРЖКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В.В. Солодухо

Перед начинающим педагогом стоит задача практического овладения всеми сторонами профессиональной деятельности: обучающей, воспитательной, педагогическим общением, способами самореализации своей личности, достижения результатов в обученности и воспитанности школьников. По истечении ряда лет одновременно с накоплением опыта, выработкой собственного подхода, индивидуального стиля деятельности, профессиональной позиции у педагога появляется «психическая усталость», профессиональная дезадаптация и т.п.

Впервые исследования механизмов и условий возникновения профессиональной дезадаптации учителей были проведены А.С. Шафрановой. В 20-х годах изучалась динамика работоспособности учителей, существование «латентных факторов» индивидуальности, предрасполагающих или препятствующих развитию психической усталости у работающих учителей. Ею была построена классификация профессий на основе полученных данных:

- профессии высшего типа определяются по признаку «необходимой постоянной работы над предметом и собой», на основе творческого начала. В этот тип вошли профессии искусств и просвещения, позднее добавились врачи и инженеры.
- профессии среднего типа – подразумевающие работу только над предметом.
- профессии низшего типа – после обучения не требуют работы над собой и предметом.

К особенностям группы «высших профессий» автором были отнесены следующие положения: работа всегда новая; ряд компонентов недоступен вашему наблюдению и учету, а доступные моменты требуют анализа; свойства продукта (личности учащегося) определяются свойствами самого педагогаотмечается необходимость, путем специальной подготовки, развивать до совершенства психические и физические способности, обуславливающие успешное выполнение профессиональной деятельности, так как в противном случае совершается «насилие над психикой» и как результат: подавленность, измученность, раздражительность; переутомление объясняется большим количеством внутренней работы, сложностью комплекса действий; все выше перечисленное углубляется еще частой напряженностью в виде «специфических эмоций».

Примерно в этот же период М.М. Рубинштейн выделил в структуре учителя важные качества, такие как любовь к детям, оптимизм, а во взаимоотношениях учителей и учащихся придавал особое значение «нерассудочному влиянию» например, умение вживаться в чужую психику, даже перевоплощаться, но не растворяться в ней. Учитель часто оказывается перед выбором, какого голоса слушаться — разума, вооруженного наукой или нерационального, подсказываемого чутьем, учитывая то, что эмоциональная сфера редко осознается и трудно управляема. Анализируя труд учителя, М.М. Рубинштейн пришел к такому выводу, что только зрелая личность в состоянии справиться с педагогической деятельностью.

На сложности и трудности педагогической профессии обратил внимание и В.В. Зеньковский. Он говорил, что педагог все время думает не о себе, а о ребенке. Педагог все время только отдает, но никогда не получает. Он также отмечал, чтобы педагогу понимать детей, он должен «спускаться до их уровня», и потому «педагог невольно идет не вперед, а постоянно спускается до уровня своих питомцев, чтобы понимать их и быть понятым». Характеризуя специфику педагогического труда, автор определяет норму профессиональной деятельности учителя — 25 лет, ссылаясь на «необыкновенно тяжелые условия», так как кроме усталости формируется еще и неподвижность, стремление остановиться на шаблоне, самоуверенность.

На определенных периодах, профессиональной деятельности возможно появление «болезни общения»: «истощения», «выгорания», уход от контактов. Так, Л.А. Китаев-Смык рассматривает «болезнь общения» — «выгорание», как следствие душевного переутомления. Оно характеризуется исчезновением остроты чувств и переживаний, негативным отношением к партнерам по общению, возникновением конфликтов, упаднническим настроением, потерей человеком представлений о ценности жизни, когда все становится безразличным. Явление, называемое учеными «феноменом сгорания», характерно не только для отечественного учительства. Термин «эмоциональное сгорание» введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергом для характеристики психического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами, пациентами, в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

Первоначально количество профессионалов подверженных «эмоциональному сгоранию» было незначительно: сотрудники медицинских учреждений и различных общественных организаций. Шваб Р. рассматривает главные профессии риска: учителя, полицейские, политики, юристы, менеджеры. В дальнейшем ведутся работы по исследованию синдрома «эмоционального сгорания», его описанию. Так, К. Маслач детализирует проявление этого синдрома: чувство эмоционального истощения, изнеможения (человек чувствует невозможность отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизация, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам); негативное самовосприятие в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства. Махер Е. обобщает перечень синдрома «эмоционального сгорания»: усталость, утомленность, истощение; психосоматическое недомогание; негативное отношение к клиенту и самой работе; скудность репертуара рабочих действий; злоупотребление табаком, кофе, алкоголем и т.п.; отсутствие аппетита или наоборот переедание, негативная «Я-концепция»; агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевоз-

буждения); упадническое настроение и связанные с этим эмоции пессимизм, цинизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности.

Феномен стал общепризнанным, возник вопрос о факторах способствующих или тормозящих его. В исследовании австралийских ученых П. Маркка и Дж. Молли выявлено, что «феномен сгорания» не связан ни с социальными характеристиками, ни с биографическими, а определяется психологическими характеристиками. На появление «феномена сгорания» оказывают влияние такие особенности личности, как «низкий уровень самоуважения, регрессивный тип совладания, низкий уровень социальной поддержки». Учителя с выраженным «синдромом сгорания» проявляют низкий уровень профессионального роста, неудовлетворенность работой, основными стрессогенными факторами считают проблемы, связанные с учительством.

Возможно, обучение студентов старших курсов способам борьбы с выгоранием может показаться преждевременным, ведь они в полной мере еще не испытали погружения в профессиональную среду. Однако, поскольку речь идет о профилактике выгорания, начинать ее до непосредственного столкновения с проблемой видится целесообразным. Ведь кто предупрежден, тот вооружен.

Бочавер, говоря об особенностях студентов-психологов и так называемом «синдроме студента-медика», замечает, что «видимо, первой возникает любовь к постановке диагнозов…Классификация позволяет многое объяснить и предсказать – зачастую неправильно, но погрешность ведь неизбежна... Соответственно, возникает ощущение всепонимания, очевидности происходящего и сознание собственного профессионализма. Эта позиция может сохраниться навсегда, но может смениться пониманием того, что безусловность систематики иллюзорна, что часто приводит к скептическому отношению к психологической теории в целом».

На мой взгляд, нельзя однозначно отрицать, что те эмоциональные переживания, которые испытывают обучающиеся в педагогическом университете люди, не связаны с синдромом эмоционального выгорания. Структура обучения такова, что шансов «сгореть» у студентов предостаточно. Уже с первых этапов обучения им надлежит многое пропускать через себя, многое перекладывать на личностный опыт. С нарастающей дифференциацией и углубленностью изучаемых проблем возникает все больше предпосылок посмотреть на свою жизнь под другим углом. А все это требует огромных эмоциональных затрат, которые зачастую превышают личностные ресурсы.

Таким образом, овладение педагогической профессией связано не только с развитием личности учителя, его способностей, умений, навыков, помогающих успешно выполнять работу, но и с негативными последствиями, такими как нарушение самочувствия, конфликтность, усталость, профессиональное выгорание, что проявляется во взаимоотношениях с учениками, коллегами, семьей. И это требует своевременной профилактики, а часто и коррекции.

Список использованных источников

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек—человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2003. — С. 276–282.
2. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал.- 2001.- Т.22, №1.- С.90-101.
3. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях //Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
4. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя// Вопросы психологи.–1994.– №6.–С. 34-56.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИКО-ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В.П. Сытый

В современных условиях важнейшей задачей высшей школы является совершенствование профессиональной подготовки специалистов и формирование у них широкого кругозора, позитивных философских взглядов на процессы развития общества. Динамика образовательных процессов касается перехода на новые методы и программы и гармоничное сочетание традиционных и инновационных технологий [1; 3].

Образовательный уровень будущих педагогов тесно связан с совершенствованием преподавания медико-гигиенических дисциплин и активным включением их в решение проблем педагогической медицины: оказание первой помощи школьникам при заболеваниях и несчастных случаях, практическое применение знаний гигиены в учреждениях образования, знание и учет закономерностей развития организма детей и подростков для оптимальной организации учебного процесса, основы радиационной безопасности. Большая часть современных образовательных технологий широко используется в учебном процессе при изучении медицинских дисциплин.

Компьютерная технология предназначена для организации учебной деятельности с помощью компьютерных программ. Создан банк данных:

- компьютерные программы оказания первой помощи при травмах и заболеваниях – алгоритмы действий в опасных для здоровья и жизни ситуациях;
- дидактические материалы (ситуационные задачи, обучающие и контролирующие тесты);

- электронные учебные пособия по возрастной физиологии и школьной гигиене, основам медицинских знаний, защите населения и объектов от чрезвычайных ситуаций, радиационной безопасности.

Студенты знакомятся с такими материалами, распечатывают их, выполняют задания, используя компакт-диски.

Блочная технология предназначена для работы с тематическими блоками, которые включают таблицы, схемы, серии иллюстраций, пояснения к ним по определенной теме, дают возможность кратко и наглядно изложить объемный учебный материал. Блоки без подписей позволяют контролировать уровень усвоения знаний. Эффективна для очной и особенно заочной форм обучения.

В настоящее время требуется использование технологий, направленных на повышение познавательной активности и самостоятельности студентов. Среди них выделяется модульная технология, применение которой способствует развитию навыков самостоятельной поисковой деятельности [4]. Модуль, как известно, – учебная структурная единица, содержащая информацию по определенному курсу, разделу, отдельным темам. Структурными компонентами модуля являются: ключевые понятия, вопросы, тесты, индивидуальные поисковые задания, рекомендуемая литература. С помощью модульной технологии студентам оказывается помощь при проведении контролируемой самостоятельной работы, медико-педагогических исследований. Посредством данной технологии также осуществляется модульный (тематический) контроль знаний студентов.

В этой связи в обучении широко используются научно-исследовательский подход и внедряется технология проектного обучения. Эта технология реализуется в процессе сотрудничества преподавателя с научными учебно-проблемными группами. Основное ее назначение – организация научно-исследовательской работы студентов по актуальной тематике. Например, данная технология нашла практическое применение в области социально-гигиенических исследований состояния здоровья школьников и студентов и применялась сотрудниками на многих факультетах. Тема проекта: «Социально-гигиенические проблемы состояния здоровья школьников и студентов г. Минска». Цель данного проекта: проведение мониторинга состояния здоровья школьников и студентов (выявление среднестатистических показателей заболеваемости и ее структуры; наблюдение за состоянием здоровья в динамике обучения; выявление причин ухудшения здоровья школьников и студентов; определение направлений в профилактике их заболеваний). Объекты изучения – ученические и студенческие коллективы. Методы исследования: анкетирование, индивидуальные медицинские карты, антропометрия, функциональные пробы. В рамках студенческих проектов также исследуются гигиенические параметры условий обучения и воспитания детей. Навыки такой работы, полученные студентами в дошкольном учреждении и школе, служат хорошей основой для грамотного построения учебно-воспитательного процесса и дальнейших педагогических изысканий. Внедряются активные формы личностно-ориентированного обучения, которое направлено на творческих студентов, проявляющих желание самостоятельно находить необходимую в литературе информацию и работать с ней. Преподавателем проводится определенная мотивация, студентам предлагаются темы НИР, варианты поиска источника для их выполнения.

Новым направлением в учебно-методическом обеспечении образовательного процесса в университетах является создание учебно-методических комплексов [2]. Особое значение имеет организация образовательного процесса на основе использования современных учебно-методических комплексов (УМК) по медико-гигиеническим дисциплинам. Уже имеются некоторые результаты создания УМК по медико-гигиеническим дисциплинам, которые служат средством управления учебным процессом и самоподготовкой учащихся. В состав УМК входят различные методические материалы: рабочие программы, вопросы, тренировочные тесты, тематические и ситуационные задачи, индивидуальные задания учебного и исследовательского характера, таблицы, методические рекомендации, учебные и учебно-методические пособия, конспекты лекций. Такие методические материалы используются студентами при изучении медико-гигиенических дисциплин.

Средства мультимедиа – неотъемлемый и важный элемент обеспечения наглядности учебного процесса, что, обусловлено дефицитом или отсутствием необходимого наглядного материала – специальных тренажеров, муляжей. Поэтому мы внедряем мультимедиа-презентации при чтении некоторых лекций. Нами отработана компьютерная технология производства мультимедийных слайдов. С помощью компьютерного сканирования изготавливаются иллюстрационные и тестовые слайды, которые размещаются на компакт-дисках и далее используются студентами.

По всему курсу обучения разработан и внедряется в учебный процесс компьютерный тестовый контроль знаний студентов. Тесты дифференцированы на две группы: для проверки базовых знаний студентов и активизации их познавательной деятельности (вторая группа тестов может найти применение в самостоятельной работе студентов, желающих работать, выходя за рамки учебного процесса). Основные формы тестовых заданий – тесты закрытого типа. Начата работа по подготовке и практическому применению тестов-рисунков.

В образовательном процессе получило развитие активные формы познавательной деятельности, благодаря проведению студенческих олимпиад, конференций по проблемам педагогической медицины и безопасности жизнедеятельности которые расширяют, углубляют и обогащают знания студентов. Разработана специальная программа студенческих олимпиад-конференций. Репрезентативны с медико-педагогической точки зрения приветствия команд, которые обычно проводятся на основе игровых технологий и касаются медицинской тематики. Затем основная часть – доклады результатов студенческих исследований в области здоровья, здорового образа жизни. Далее следуют компьютерное тестирование по медико-гигиеническим дисциплинам и викторина по вопросам охраны репродуктивного здоровья молодежи. И, наконец, подведение итогов и награждение победителей.

Преподавание медико-гигиенических дисциплин включает также множество традиционных видов деятельности. Заполнение таблиц и схем требует затрат времени преподавателя, но имеет определенный смысл при повторении пройденного материала, а также при подготовке студентов к зачету. Внимания заслуживают общепринятые методики структурирования практических занятий поэтапного усвоения учебного материала. Например, структура практических занятий по основам медицинских знаний, – указаны цель, оборудование, актуализация знаний, ход выполнения работы и практические задания для студентов. На первом этапе сту-

денты переписывают с дискеты или ксерокопируют необходимый материал по практической части. Вторым этапом является его изучение. Студенты приходят на занятие уже теоретически подготовленные. Третий этап – практическая отработка полученной информации и ее обсуждение.

Помимо традиционных форм контроля знаний (опрос устный и письменный, контрольные проверочные и т.д. работы), апробируется рейтинговая система оценки учебной деятельности студентов оп ОМЗ. В дальнейшем планируется совершенствование и практическое применение современных образовательных технологий. Это позволит интенсифицировать подготовку студентов всех форм обучения, повысить ее эффективность, раскрыть междисциплинарный характер преподаваемых курсов и их педагогическую направленность.

Список использованных источников

1. Жук А.И., Колбанов В.В., Таранчук В.Б., Сытый В.П. Актуальные проблемы медицинского образования в немедицинских ВУЗах: традиционные и современные педагогические технологии. Тезисы I Республиканской конференции. – Минск, 2005.
2. Жук А.И. Учебно-методические комплексы (из опыта работы) / А.И.Жук, А.В. Макаров.- Минск, 2001.
3. Кашлев С.С Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. Минск, 2002.
4. Макаров А.В.Модульное обучение: аналитический обзор. Вышэйшая школа. – 2007. – №3. – С.. 66-68.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗКУЛЬТУРЫ-РЕАБИЛИТОЛОГА

В.П Сытый, В.И Соклаков, В.И Тихонова

Разработка новых теоретических и методических подходов к физическому воспитанию предполагает формирование у школьников здравосозидающего мышления, нравственных основ здорового, физически активного образа жизни, знаний о психофизиологических свойствах организма, непосредственно влияющих на развитие потребности в физкультурно-оздоровительной деятельности. Ведущая роль в организации этого процесса отводится преподавателям физической культуры.

Для придания занятиям физкультурой нового реабилитационного направления необходимо, в первую очередь, проводить диагностику функционального состояния органов и систем, учитывать заключения педиатров о наличии тех или иных отклонений в состоянии здоровья школьников, наличия хронических заболеваний. Принимать во внимание, что наибольшей эффективностью обладают средства, методы физического воспитания, используемые физические нагрузки, разработанные с учетом физического здоровья учащихся. На основе анализа результатов диагностики планировать процесс реабилитации, контролировать его эффективность.

Критериями отбора содержания научно-методического обеспечения подготовки преподавателя физкультуры-реабилитолога являются следующие:

- новизна научно-методического обеспечения подготовки преподавателя физкультуры-реабилитолога;
- реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе;
- применение системной педагогической диагностики на основе использования комплекта компьютерных программ для интегральной оценки физического развития учащихся;
- обеспечение личностно-ориентированного подхода к отбору содержания, моделям и технологиям обучения с целью создания здоровьесберегающих условий организации учебно-воспитательного процесса в школе;
- внедрение новых методических подходов к занятиям физической культурой, предполагающих формирование у школьников внутриличностного образования.

Новизна научно-методического обеспечения подготовки преподавателя физкультуры-реабилитолога.

Предполагает, в первую очередь, расширение знаний и умений в области реабилитологии (в частности в области физиологии), а также применение системной педагогической диагностики для коррекции образовательного компонента программы по физической культуре и для интегральной оценки физического развития учащихся. Что позволит целенаправленно нормировать физические нагрузки в зависимости от индивидуального уровня физического здоровья занимающихся, а также восстановить и развить до оптимального уровня функции и системы организма на основе проведенной диагностики.

Применение системной педагогической диагностики на основе использования комплекта компьютерных программ для интегральной оценки физического развития учащихся.

Компьютерные программы включают следующие разделы.

1. Диагностика и коррекция образовательного компонента за счет формирования знаний, воспитания потребности занятия физкультурой и освоение простых методов самоконтроля.

После предварительного изучения теоретического материала учебно-методического комплекса, включающего разделы: «Олимпийское движение», «Режим дня школьника», «Изучение и оценка физического развития», «Факторы, формирующие здоровье и самоконтроль в процессе занятий физическими упражнениями», «Правила закаливания», учащимся предлагается тестовый контроль полученных знаний. Количество правильных ответов выражается в процентах и переводится в баллы.

2. Интегральная оценка физического развития детей и подростков методом антропометрических измерений, исследования моторики и определения физической работоспособности.

На основании интегральной оценки физического развития и функционального состояния кардиореспираторной и мышечной систем определяют уровень физического здоровья (УФЗ) школьников [методика Г.Л. Апанасенко (1987), адаптированная для школьного возраста].

Тестируются следующие показатели:

- длина тела стоя, см; масса тела, кг;
- жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл;
- мышечная сила правой и левой кистей, кг;
- частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое, уд./мин.;
- проба Руфье (время восстановления ЧСС после 30 приседаний за 45 сек).

На основании полученных данных рассчитываются индексы:

- жизненный индекс, мл/кг – [ЖЕЛ (мл) / масса тела (кг)];
- силовой индекс, усл.е. – [динамометрия кисти (кг) / масса тела (кг) х 100];
- индекс Руфье – $[4x(P_1+P_2+P_3)-200] /10$, где P_1 – ЧСС в покое за 15 с, P_2 – ЧСС сразу после 30 приседаний за 15 с, P_3 – ЧСС в конце первой минуты восстановления за 15 с;
- соответствие длины и массы тела (оценивается по центильным шкалам).

Оценка УФЗ интегрирует показатели жизненного индекса, силового индекса, пробы Руфье, соответствия длины и массы тела. Результаты оцениваются по соответствующим таблицам в баллах, которые после суммирования определяют интегральную оценку УФЗ. Выделяется пять уровней физического здоровья: 1 – очень низкий; 2 – низкий; 3 – удовлетворительный; 4 – хороший; 5 – отличный.

На базе класса комплектуют отделения учащихся с однородными показателями УФЗ с целью использования индивидуального подхода при нормировании физических нагрузок. Их интенсивность определяется по ЧСС на основании УФЗ учащихся. Так, ЧСС учащихся при неудовлетворительном УФЗ находится в пределах 120-130 уд./мин., при удовлетворительном -131-140 уд./мин., при хорошем – 141-150 уд./мин. и при отличном – 151-160 уд./мин.

Обеспечение личностно-ориентированного подхода к отбору содержания, моделям и технологиям обучения с целью создания здоровьесберегающих условий организации учебно-воспитательного процесса в школе.

В процессе занятий физкультурой вариативность содержания образования должна реализовываться за счет выделения в нем инвариативного ядра и вариативного компонента.

Инвариативным ядром должны стать тренирующие упражнения общего воздействия. При этом будет достигнута цель общего оздоровления организма школьника, улучшение функций органов и систем, закрепление моторных навыков и волевых качеств. Основой тренировочного процесса является использование упражнений на выносливость: ходьба, дозированный бег, плавание, ходьба на лыжах.

Вариативный компонент базируется на специальной тренировке, призванной развить функции, нарушенные в связи с заболеванием, травмой или не достаточно развитые по иным причинам, а так же развить двигательные умения и навыки. Применяются комплексы направленного действия с учетом индивидуальных показаний, ограничений и противопоказаний, обусловленных состоянием здоровья.

Внедрение новых методических подходов к занятиям физической культурой, предполагающие формирование у школьников внутриличностного образования с элементами «Я – концепции».

Это сложное интегральное внутриличностное образование, определяемое как необходимая предпосылка, условие и критерий эффективности осуществления целей обучения и воспитания в школе, успешного самоопределения и самореализации учащихся, способствующее определению системы жизненных ценностей, а также достижению гармонии во взаимоотношениях учащегося с самим собой и окружающим миром.

Таким образом, здоровье детей школьного возраста рассматривается в его структурной целостности: духовного, психического, социального и физического в их взаимосвязи и взаимообусловленности, а подготовка преподавателя физкультуры-реабилитолога учитывает расширение знаний и умений в области реабилитологии с учетом не только восстановления утраченных или недостаточной функции органов и систем, но и развитие функциональных параметров до уровня оптимальных для конкретной возрастной категории учеников.

Список использованных источников

1. .Кряж, В.Н. и др. Комплексная программа физического воспитания учащихся I — IV и V — XI классов общеобразовательной школы, 1992 (2002,2004,2005).

2. Михайловская, Е.В. Я – концепция личности как педагогическое явление. Весці БДПУ, 2007. – С.4-11.

3. Учебная программа для специальных медицинских групп общеобразовательных учреждений с русским языком обучения с 12- летним сроком обучения/Физическая культура и здоровье I-XII классы. – Мн.: Национальный институт образования, 2007.

4. Формирование физического здоровья детей и молодежи, проживающих на территориях радионуклидного загрязнения: пособие для учителей физической культуры / под общ. ред. М.Е. Кобринского, А.Г. Фурманова.- Минск: Тонпик, 2005.

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ – ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

С.Н Чигирь, Т.Н. Игнатьева, М.А. Секач, О.В. Студеникина

Современные тенденции заболеваемости актуализировали идею индивидуальной ответственности человека за состояние своего здоровья. По мере развития человеческого общества происходит усложнение общественной жизни, изменение ее ритма, резкое возрастание социальных взаимодействий, а также рост интенсивности воздействия человеческой деятельности на природу. В результате этих процессов ко второй половине XX века произошло изменение характера заболеваний и преобладание в их числе не инфекционных, как это было до начала века, а «болезней цивилизации», которые обусловлены особенностями образа жизни человека в современном обществе. Так, первое место среди причин смертности (55%) и второе в структуре общей заболеваемости (12,8%) занимают болезни системы кровообращения. Второе место занимают новообразования (13,2%). На третье место вышла смертность от несчастных случаев, травм и отравлений (12%). На протяжении многих лет общие тенденции в смертности населения страны определяет ситуация со сверхсмертностью людей рабочих возрастов. Уровень мужской смертности в 4 раза выше уровня женской.

Поскольку, с каждым годом доля вышеназванных болезней в общей картине заболеваемости растет, то формирование здорового образа жизни населения и рассмотрение каждого индивида не как пассивного потребителя медицинских услуг, а как главного субъекта ответственного в создании условий, способствующих сохранению здоровья, является одним из приоритетных направлений здравоохранительной деятельности государства.

Для Беларуси актуальность данной проблемы усиливается негативным влиянием на здоровье людей последствий социально-экономических трансформаций, которое проявляется в снижении уровня жизни, уровня потребления основных продуктов питания, особенно у незащищенных слоев населения, в углублении социальной дифференции, в возрастании нагрузок на человеческий организм – физических и социально-психологических. В последнее десятилетие прогрессируют социально зависимые и профессионально обусловленные «болезни истощения» населения (дизадаптивные синдромы, социально-экологическое утомление и переутомление, стрессогенные заболевания). Существенным остается негативное влияние на здоровье людей последствий аварии на ЧАЭС.

В возникшей ситуации не только государство, но и все социальные субъекты (социальные группы, индивиды) должны более бережно относиться к здоровью как капиталу, наличие которого обеспечивает достижение индивидуальных и общественных целей; стремиться к использованию эффективных, максимально рациональных моделей деятельности, предусматривающих технологии, сберегающие здоровье.

Таким образом, отношение к здоровью может быть рассмотрено как одна из главных «мишеней», на которую должна быть направлена деятельность по формированию здорового образа жизни. При этом данный вид деятельности должен опираться на всестороннее изучение особенностей отношения человека к здоровью, так как отношение к здоровью, с одной стороны, является отражением индивидуального опыта человека, а, с другой, оказывает существенное влияние на его поведение в сфере сохранения и укрепления здоровья. В связи с этим, в 2004 году в рамках Государственной программы по формированию здорового образа жизни населения на 2002-2008 годы было проведено республиканское социологическое исследование «Социологический анализ актуальных направлений формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь», главной целью которого являлось изучить актуальные направления формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь.

Объектом исследования стало взрослое население (с 16 лет и старше) городское и сельское население Республики Беларусь, проживающее в семи регионах страны: г.Минске, Брестской, Витебской, Гомельской, Гродненской, Минской и Могилевской областях. Всего в исследовании участвовало 1750 респондентов.

Предмет исследования – отношение населения Республики Беларусь к здоровью. Основной метод получения социологической информации – опрос населения.

Анализ полученных данных осуществлялся начиная с рассмотрения особенностей самооценки здоровья. Оценивая состояние своего здоровья, 19,2% опрошенного населения оценивают как хорошее и скорее хорошее,53,04% – как удовлетворительное и 20,6% – как скорее плохое и плохое. Еще 6,6% – затрудняются ответить.

Данные исследования свидетельствуют о том, что у женщин самооценка здоровья более низкая по сравнению с мужчинами. 26,7: женщин и 16: мужчин оценили свое здоровье, как плохое. Женщины более пессимистично оценивают состояние своего здоровья. Необходимо отметить, что существует возрастная динамика значимости здоровья. Так, с возрастом, увеличивается количество негативных оценок своего здоровья и уменьшается количество положительных.

За последние 2 года у 46,9% респондентов состояние здоровья осталось прежним, 37,2% отметило ухудшение и только 5,1% респондентов высказались об улучшении здоровья.

Главными причинами ухудшения своего здоровья, по мнению населения, в настоящее время, являются те из них, контроль со стороны индивида ограничен.

Но все же главным виновником потерь здоровья большая часть респондентов (88,9%) признает самого индивида. Вина других, в том числе, представителей ближайшего социального окружения (членов семьи, сотрудников), нанимателей, руководителей, медицинских работников признается менее значимой (таблица).

«По чьей вине, на Ваш взгляд, чаще всего происходят потери здоровья людей?» (в % к числу опрошенных).

Таблица – Причины потери здоровья

По чьей вине, на Ваш взгляд, чаще всего происходят потери здоровья людей	*Количество в % к числу опрошенных*
Самого человека	88,9%
Ближайшего социального окружения (семьи, трудового/учебного коллектива)	37,0%
Медицинских работников	33,5%
Нанимателей, руководителей	30,5%
Работников образования	4,1%
Другое	8,1%
Нет ответа	0,7%

Данные социологических исследований, проведенных Республиканским центром гигиены, эпидемиологии и общественного здоровья за период 2001-2004гг., а также другими социологическими центрами и научными учреждениями Беларуси, показывают, что в настоящее время в Республике Беларусь происходит повышение индивидуальной значимости здоровья. Анализ данных проведенного социологического исследования выявил, что здоровье как ценность, у представителей всех социальных групп имеет наивысший ранг среди 22 жизненных ценностей 86,9% респондентов отметили его в числе 5-и наиболее важных. Среди других наиболее значимых ценностей были отмечены: «дети» – 63,9%, «семья» – 54,0% «материально обеспеченная жизнь» – 45,6% и «душевный покой, комфорт» – 33,5%.

75,7% опрошенных, считают, что на сегодняшний день модно вести здоровый образ жизни. Только: 8,9% не признают моду на здоровый образ жизни. Число респондентов, признающих моду на здоровый образ жизни с каждым годом увеличивается (Таблица 2).

«Существует мнение, что здоровый образ жизни входит в моду. Согласны ли Вы с тем, что сегодня модно вести здоровый образ жизни?»

Повышение индивидуальной значимости здоровья в системе индивидуальных ценностей населения, существование мнения о наличии моды на здоровый образ жизни можно объяснить с одной стороны, – значительным ухудшением здоровья населения, с другой стороны, – возрастанием потребности людей в хорошем здоровье, которое позволило бы им иметь высокие шансы социальной мобильности, быть конкурентноспособным, получить образование, создать семью и достойные условия жизни своим близким.

Понимание того обстоятельства, что ухудшение здоровья может стать препятствием для достижения жизненно важных целей, возможно, объясняет высокий уровень неудовлетворенности населения состоянием своего здоровья и здоровья своих близких. Так, 50,5% респондентов не удовлетворены состоянием своего здоровья и 57,3% состоянием здоровья своих близких. Удовлетворены своим здоровьем 35,5%, здоровьем своих близких всего лишь 23,8% респондентов.

Как видим ценность здоровья повысилась, существует мода на здоровый образ жизни, население имеет весьма низкий уровень удовлетворенности здоровьем. Привело ли это к изменению отношения к здоровью, и тем самым оказало ли существенное влияние на поведение в сфере сохранения и укрепления здоровья?

Результаты исследования показывают, что отношение значительной части населения к своему здоровью за последние годы изменилось.

О том, что имеются определенные позитивные изменения в поведении, свидетельствуют результаты анализа ответов респондентов на следующий вопрос: «Пытались ли Вы, в течение последних 12 месяцев всерьез расстаться с курением и т.д.?» Так, 14% респондентов пытались расстаться с курением; похудеть пытались 17,7% респондентов; меньше употреблять жиров в пищу пытались 32,9% респондентов; сократить потребление соли пытались 28,2% респондентов; повысить свою физическую активность пытались 33,1% респондентов; сократить потребление алкогольных напитков пытались 16,5% респондентов.

Смогли в течение последнего года расстаться с курением 4% респондентов; похудеть 10,9%; сократить потребление жиров 29,02% респондентов; снизить потребление соли 31,25% респондентов, в том числе 33,53% женщин и 28,14% мужчин; повысить свою физическую активность 35,36% респондентов, в том числе 36,50% женщин и 33,81% мужчин; сократить потребление алкогольных напитков 16,01% респондентов, в том числе 11,28% женщин и 22,47% мужчин.

На вопрос «Что Вы лично предпринимаете для сохранения и укрепления здоровья?, большая часть респондентов (57,2%) ответили, что соблюдают умеренность в потреблении продуктов питания и алкоголя, 51,1% опрошенных спят не менее 7 часов в сутки, 39,9% стараются контролировать свое психическое состояние, 36,6% посещают баню, сауну, 32,3% обращаются к врачу при первых признаках заболевания, по возможности оздоравливаются в санаториях, курортах 24,1% опрошенных. Используют бытовые приборы для очистки питьевой воды 14,5%, покупают бутилированную воду 12,1% респондентов. Ежедневно делают физическую зарядку всего лишь 16,9% опрошенных, активно занимаются спортом только 8,5%.

В целом, можно говорить о том, что, несмотря на то, что здоровье как ценность занимает самое высокое место в иерархии индивидуальных ценностей всего населения и существует мода на здоровый образ жизни, для большинства людей характерно в целом все еще недостаточный уровень активности поведения, направленного на сохранение и укрепление здоровья. В данном случае важно учесть, что изменение неблагоприятных особенностей отношения к здоровью – длительный и часто болезненный процесс для каждого индивида, связанный с преодолением внутренних конфликтов и негативных эмоциональных переживаний.

Весьма значимо то, что большая часть респондентов (59,1%) осознает, что недостаточно уделяет внимание своему здоровью. Только 18,7% считают, что достаточно. Формированию адекватного отношения человека к собственному здоровью препятствует целый ряд причин. Недостаточную заботу о своем здоровье население стремится объяснить, прежде всего, объективными обстоятельствами. Так, в качестве основной причины невнимание к своему здоровью выступает фактор «отсутствие материальных средств», так считает большая часть опрошенных (59,2%). В первую тройку факторов недостаточно внимания к своему здоровью входят также «дефицит времени» (52,7%) и отсутствие силы воли заниматься своим здоровьем (45,1%). 30,3% респондентов ссылаются на наличие более важных дел. Сочетание названных факторов довольно точно описывает основные отличающиеся особенности деятельности населения в современных условиях: «дефицит времени» и «недостаток материальных средств» – основные стрессоры для населения. Среди других причин являются и субъективные, они также лежат в основе безответственного и пассивного отношения населения к своему здоровью. Достаточно высокий процент опрошенных мужчин и женщин (25,6%) указывают на недостаток физических и моральных сил. 20,7% респондентам не хватает знаний по вопросам сохранения и укрепления здоровья, что косвенно свидетельствует о необходимости дальнейшей активизации пропагандистской информационной деятельности в области формирования здорового образа жизни.

Таким образом, данные социологического исследования показывают, что в настоящее время в Республике Беларусь происходит повышение индивидуальной значимости здоровья. Здоровье становится все более востребованным индивидами, начинает осознаваться как капитал, защищающий статус, повышающий шансы социальной мобильности и обеспечивающий успешную адаптацию к социально-экономическим изменениям изменениям в обществе.

Несмотря на то, что здоровье как ценность занимает самое высокое место в иерархии индивидуальных ценностей для населения характерно расхождение нормативных представлений о здоровом образе жизни и реального поведения, связанного со здоровьем.

Необходима дальнейшая профилактическая деятельность, убедительная мотивация и качественная пропагандистская работа, направленная на изменение поведения в сфере сохранения и укрепления здоровья.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Н.В. Чурило

В условиях глобальных социальных перемен, интенсивных социально-экономических и психологических изменений, происходящих сегодня в стране, проблема субъективного благополучия юношей и девушек приобретает особую актуальность. В науке акцентируется внимание на том, что благополучие и чувство благополучия весьма значимы для всего субъективного (внутреннего) мира личности. Неслучайно понятие благополучия рассматривается в качестве основного критерия здоровья. Так, по мнению экспертов ВОЗ, «здоровье – состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1, с.391]. В психологических исследованиях признанным фактом является то, субъективное благополучие в большей степени обусловлено самооценкой и чувством социальной принадлежности, нежели биологическими функциями организма, и тесно связано и с соматическим здоровьем личности [2; 3].

Анализ научной литературы позволяет рассматривать субъективное благополучие как эмоционально-оценочный компонент психологического здоровья личности, интегральную самооценку жизни человека в соответствии с внутренне принятыми ценностями, которая складывается из частных оценок различных сторон жизни человека. Субъективное благополучие олицетворяет стремление к внутреннему равновесию, ощущению удовлетворённости и счастья, связано с гармоничным удовлетворением желаний и стремлений человека и является производным от отношений человека к себе, к людям, к предметам внешнего мира, к возможности осуществления индивидуальной жизненной стратегии.

Для понимания категории «субъективное благополучие» в плоскости данного исследования значимой является идея о том, что субъективное благополучие личности зависит от уровня усвоенной социальной культуры, а также от состояния духовно-нравственного здоровья социальной среды. Так, согласно Э. Фромму, если общество не вполне «благополучно», то лишь в определенной степени способствует субъективному благополучию человека. Одним из наиболее значимых и распространенных проявлений «неблагополучия» общества является феномен отчуждения, при котором человек «из уникального и неповторимого субъекта и творца собственной жизни превращается в лишенную индивидуальных качеств вещь, зависимую от внешних сил [4].

Субъективное благополучие как «обобщенное чувство удачной или неудачной жизни, чувство подлинности своей жизни, источник жизненных сил, жизненной стойкости и инициативы, способности идти вперед», является основным показателем эффективности жизненной стратегии личности [2, с.12]. Жизненная стратегия личности формируется в юношеском возрасте и представляет собой способ активного и ответственного осуществления жизни на основе приоритетных ценностей и отношений, согласованный с внешними условиями и обстоятельствами жизни, реализация которого определяет личное и социальное будущее человека. Выступая в роли основного регулятора социального поведения личности, стратегия жизни определяет способ бытия и выступает важнейшим критерием личностной зрелости.

Проблема субъективного благополучия, таким образом, связана с вопросом об эффективности осуществления индивидуальной жизненной стратегии в конкретной микросоциальной среде. Цель данного исследования: выявить уровень субъективного благополучия юношей и девушек с разным типом жизненной стратегии. Контингент исследования составили юноши и девушки в воз-

расте 16-18 лет, учащиеся 10-11 классов средних школ г. Минска, учащиеся 2 курса индустриально-педагогического колледжа г. Минска (243 человека).

В ходе исследования были выделены три типа жизненной стратегии юношей и девушек, названия которых обозначены в соответствии с доминирующими жизненным ценностями как ядерными образованиями жизненной стратегии: стратегия материального благополучия («Иметь»), стратегия творчества («Быть») и стратегию социального престижа («Подчинять»). Основу стратегии материального благополучии составляют ценности материально обеспеченной жизни и комфорта. Стратегия самореализации и творчества построена на основе ценностей личностного роста, познания, продуктивной деятельности, самосовершенствования и творчества. Основу стратегии социального престижа составляют ценности власти и влияния, известности, привлекательности, служения людям, профессионализма и компетентности в общении. Дальнейший анализ полученных данных позволил установить, что жизненная стратегия материального благополучия» («Иметь») включает в себя три подтипа: «Иметь против Быть», «Иметь, чтобы Быть», «Не Иметь, не Быть». Так, 94 респондентов в большей степени нацелены на достижение материального благополучия, а ценности творчества и самореализации не представляют для них значимости и интереса. Это позволяет условно определить такой подтип жизненной стратегии как стратегию «Иметь против Быть». 39 респондентов выбирают стратегию материального благополучия не в ущерб стратегии творчества, а скорее, для ее осуществления. Этот вывод стал основанием для выделения в классе «Стратегия материального благополучия» подтипа, который условно назван «Иметь, чтобы быть». Для 104 человек свойственна диффузная жизненная стратегия, которая характеризуется размытостью жизненных целей и ориентиров, – «Не Иметь, не Быть».

Сопоставление уровня субъективного благополучия и типа индивидуальной жизненной стратегии юношей и девушек представлено в таблице.

Таблица – Уровень субъективного благополучия юношей и девушек с разным типом жизненной стратегии

Тип жизненной стратегии		Число респондентов,		Уровень субъективного контроля	
		абс. вел.	отн. вел.	среднее значение по шкале	Std.Dev.
Стратегия материального успеха	«Иметь против Быть»	94	38.8	4.24	1.49
	Не иметь не быть	104	43	4.51	1.40
	«Иметь, чтобы быть»	39	16.1	5.52	1.39
Стратегия самореализации и творчества		5	2.1	5.75	0.5

В данном случае имеет место статистическое различие при вероятности ошибки $p \leq 1$ ($\chi^2_э=6,59 > \chi^2_r = 5.99$ при $p = 0.05$). Особенности шкалы субъективного благополучия, которая применялась в исследовании состоит в том, что высокие показатели по ней отражают субъективного неблагополучие личности и свидетельствуют об эмоциональном и психологическом дискомфорте.

Анализ данных, приведенных в таблице, позволяет говорить о том, юноши и девушки, выбирающие стратегию «Материального благополучия» («Иметь, против быть», «Не иметь, не быть») гораздо более комфортнее себя чувствуют в эмоциональном плане, более удовлетворены собой и своими успехами. Возможно, ценностные иерархии таких молодых людей во многом совпадают с «массовыми» ценностями, в результате чего стремления, установки и приоритеты молодых людей находят своеобразное подкрепление со стороны окружающих.

Стремление к творчеству, самосовершенствованию и личностному росту представителей жизненной стратегии «Быть» приводит молодого человека к эмоциональному дискомфорту, неудовлетворенности собой и субъективному неблагополучию. Многие юноши и девушки, ориентированные на личностный рост и самосовершенствование не находят в полной мере поддержки и одобрения своих ценностей. По их мнению, общество не предоставляет оптимальной возможности для самореализации всех его членов, в результате чего, удовлетворенность молодых людей своими отношениями с окружающим миром несколько снижается.

По мере достижения поставленных кратковременных целей, осуществления своих творческих планом, реализации себя и своих возможностей, у молодых людей растет чувство недовольства собой, своими успехами, достижениями, ощущение своего несовершенства и недостижимости идеала. Мотивы роста и самореализации обогащают творческий и жизненный опыт, расширяют кругозор, но этот опыт несет осознание недостижимости величайшей зрелости и совершенства.

Субъективно благополучное состояние основано на согласовании внутренние требования к себе с внешними условиями, в которых он вынужден жить. Это согласование заключается не в простом приспособлении, приглаживании себя под внешние ограничения, а в преобразовании себя путём перевода социальных норм, ролей, установок в свой внутренний, духовный мир. Чувство гармонии с социальным окружением является потребностью субъективно благополучного человека. Вместе с тем, наблюдаемые в массовом «духовный» кризис, утрата социально-культурной преемственности между поколениями, отсутствие передачи ценностей

от родителей к детям, сложившаяся ситуация множественных и размытых социальных идеалов существенно осложняют процесс построения жизненных стратегий молодежи, делая его сложным и противоречивым.

В связи с этим возрастает необходимость разработки научно обоснованной программы психологического сопровождения, направленной на построение целостной системы жизненного ориентирования личности, осознание и идентификацию жизненных смыслов и ценностей, увеличение репертуара социального поведения молодых людей. Без поддержки соответствующих социальных институтов формирование адекватных жизненных стратегий и ценностных ориентаций, отражающих новые экономические и социально-психологические реалии не защищает от социальной и психологической дезадаптации молодых людей.

Список использованных источников

1. Покровский В. И. Краткая медицинская энциклопедия: В 2-х тт.Т.1. – М.: НЛО мед. энцикл., Крон-Пресс, 1994.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А Абульханова-Славская. – Минск: Мысль, 1991.
3. Соколова, М.В. Шкала субъективного благополучия // М.В.Соколова. – Ярославль, 1996.
4. Фромм, Э. Человек для себя: Иметь или быть? / Э.Фромм – Мінск.: Изд-во «Ильин», 1997.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.А. Цыркун

Актуальность разработки внедрения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс обусловлена необходимостью оптимизации психосоматического состояния субъектов образовательного процесса.

В нашем исследовании участвовало 183 человека (студентки педагогических и психологических специальностей, педагогические работники в возрасте от 19 до 50 лет).

Использовался тест «Анализ образа жизни» (NSP). Тест состоит из 43 вопросов, которые направлены на выявление состояния систем организма в связи с образом жизни человека с помощью самооценки следующих параметров:

-эмоциональное состояние (частые перепады настроения, подавленность, апатия, депрессия, чувство страха, беспокойство, постоянная тревога, раздражительность, чрезмерная возбудимость, частые стрессы),

-соматические ощущения (отеки и боли в суставах, выделение мокроты и т.д.),

-привычки (курение, нерациональное питание, недостаточная физическая нагрузка, малоподвижный образ жизни),

-познавательные процессы (рассеянность, плохая память, утомляемость),

-физиологические состояния (отсутствие аппетита, беспокойство, бессонница),

- состояние окружающей среды (неблагоприятная экология),

-общее состояние организма (выпадение волос, частые заболевания, трудности сохранения нормального веса).

Испытуемые заполняли таблицу теста, отмечая в клетках строки состояния (ощущения, привычки), если у них имеется это состояние (ощущение, привычка).

Таким образом, оцениваются следующие системы организма:

1. Система переваривания пищи (ферментная система, расщепляет пищу на вещества, которые могут всасываться через ворсинки кишечника в кровь).
2. Желудочно-кишечный тракт (осуществляет транспорт пищевого кома и эвакуацию балластных веществ).
3. Сердечно-сосудистая система (осуществляется транспорт питательных веществ, кислорода всем системам организма).
4. Нервная система (обеспечивает генерацию и передачу информации, в том числе управляющую, всем системам организма в оперативном режиме).
5. Иммунная система (распознает «инородные тела», например, вирусы, микробы и запускает оборонительные биохимические процессы для их уничтожения).
6. Дыхательная система (доставляет кислород в кровь и удаляет углекислый газ).
7. Мочевыводящая система (фильтрует из крови нежелательные соединения и удаляет их из организма).
8. Эндокринная система (продуцирует и выделяет в кровь гормоны, регулирующие биохимические процессы).
9. Опорно-двигательная система помогает выдерживать нагрузки при движении).

Состояние систем организма в зависимости от количества положительных ответов оценивалось как очень хорошее, хорошее, удовлетворительное, неудовлетворительное.

Полученные данные делились на две группы: к одной относились те, в которых не было неудовлетворительных оценок, к другой те, в которых была хотя бы одна неудовлетворительная оценка.

Оказалось, что у 70% испытуемых есть хотя бы одна неудовлетворительная оценка психосоматического состояния. Среднее количество неудовлетворительных оценок у одной испытуемой 4, т.е., состояние примерно половины выделенных для исследования систем организма оценивается как неудовлетворительное. Эти данные говорят о сниженном качестве жизни респонденток, к которому приводит их образ жизни и деятельности.

Наиболее часто неудовлетворительно оценивается состояние нервной, эндокринной и иммунной систем. Наличие этой триады говорит о переживании испытуемыми состояния хронического стресса и даже дистресса.

Таким образом, актуальность проблемы стресса в учебной деятельности студенток и педагогической деятельности педагогов связана, во-первых, не только с разработкой теоретических концепций (У. Кеннон, Г. Селье, И.П. Павлов, Л.А. Орбели) и появлением ряда обобщающих исследований по проблеме состояния человека в условиях значимой напряженной деятельности (К.К. Платонов, В.Л. Марищук, Е.А. Плетницкий, В.В. Суворова, Ф.П. Космолинский, Н.И. Наенко и др.), но и с запросами практики, необходимости совершенствования учебной и педагогической деятельности.

Любая активность приводит в действие механизм стресса, который несет функцию адаптации к возникающей трудности, какой бы она ни была.

Таким образом, стресс есть естественный и необходимый компонент любой деятельности, представляющий собой систему напряжений, которая возникает в результате взаимодействия мотивов деятельности, с одной стороны, и условий и средств деятельности — с другой. И вместе с тем, переживание хронического дистресса приводит к соматическим изменениям, требующим лечения.

Коррекция психосоматического состояния субъектов возможна как за счет оказания психологической помощи и надлежащем изменении образа жизни самими испытуемыми, так и за счет внедрения здоровьесберегающих образовательных технология. Это позволит скорректировать работу систем организма, гармонизировать их совместное функционирование, повысить стрессоустойчивость и качество жизни.

Список использованных источников

1.Булич, Э.Г. Здоровье человека / Э.Г. Булич, И.В. Мураво. -: Киев: Олимпийская литература, 2003.

2.Цыркун, Н.А. Методика переоценочного соконсультирования / Н.А. Цыркун // Немедикаментозные технологии в восстановительной и спортивной медицине: материалы 8 Международной сессии по итогам НИР за 2004 год «Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту» – Минск, 2005. – С. 132-135.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	
Кухарчик П.Д. Развитие БГПУ как университета инновационного типа	
Андарало М.А. Системы высшего педагогического образования Беларуси, России, Украины на этапе постсоветского кризисного функционирования	
Бурая Н.В. Культура нацыянальных супольнасцей у Беларусі 1992-2004 гг.: гістарыяграфічны агляд	
Варенова Т.В. Подготовка учителей-дефектологов в контексте европейских тенденций развития специального образования	
Воронецкая Л.Н. Подготовка педагогических кадров на факультете дошкольного образования	
Гавриловец К.В., Титовец Т.Е. Междисциплинарная интеграция в образовательном процессе как фактор развития профессиональной креативности будущего учителя	
Демидович М.И. Педагогическое образование в странах СНГ в зеркале реформ	
Забаўскі М.М. Барацьба за беларускую нацыянальную школу ў пачатку XX ст.	
Загорская Н.С. Этика в образовании: тенденции развития	
Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Творчество педагога высшей школы как система	
Карпович Е.Б. Педагогическая теория семейного воспитания П.Ф. Каптерева в современном контексте	
Каспяровіч А.М., Каспяровіч Н.У. Развіццё сярэдняй педагагічнай адукацыі ў Савецкай Беларусі ў 20-х гг. XX стагодзя	
Кикель П.В., Гракович Е.М. Методология современного образовательного процесса	
Кравцова О.М. Вопросы патриотического воспитания в трудах педагогов XIX века	
Кудрявцев В.В. Религиоведение в системе педагогического образования	
Кузнецов А.В. Проблемы образования в свете новой эколого-футурологической парадигмы социального мышления	
Кузнецов В.В. Проблемы развития образования в условиях кризиса современной техногенной цивилизации	
Кузьмініч М.Л. Да пытання аб перыядызацыі беларускай гісторыі музычнай адукацыі	
Литвинчук Л.А., Игнатович В.Г. Творческий педагогический потенциал студентов как цель профессионального образования	
Манцевич Т.В. Развитие пренатальной педагогики в Беларуси	
Мартынова В.В. Этапы развития социальной педагогики в Республике Беларусь	
Мицуль Н.Е. Становление системы профессионального образования цимбалистов	
Опимах Н.А., Соколов А.А. О соотношении профессионально-педагогической культуры и педагогического мастерства преподавателя высшей школы	
Павлова Н.В., Степанов Г.И. Социально-гуманитарное знание и образование студенческой молодежи в условиях системной трансформации белорусского общества	
Пацыкайлик Д.А., Кадацкий В.Б. Актуальные аспекты географического образования в Беларуси	
Подольная Л.Л. Основные направления развития сельской школы Республики Беларусь в 90-е гг. XX века	
Полякова Е.С.	

Диалектичность педагогических закономерностей становления и развития личности педагога-музыканта	
Пономарчук В.А. Школа как субъект национальной безопасности	
Пунчик В.Н. Развитие категориального аппарата педагогики в контексте метасемантического описания	
Снапковская С.В. Гуманистическая парадигма педагогики в условиях современного историко-культурного процесса	
Соколов Н.К. Высшее педагогическое образование Беларуси в годы Великой Отечественной войны	
Старикова О.М. Проблема подготовки педагогических кадров для начальной школы в Беларуси (середина XX – начало XXI века)	
Стариченок В.Д. Языковое пространство в развитии педагога	
Суханкина Н.В. Современные системы подготовки учителей химии в европейских университетах: сравнительный анализ	
Торхова А.В. Принцип автокреативной кумуляции как методологический регулятив профессиональной подготовки педагога	
Успенский К.О. Развитие самостоятельности личности студента в контексте современной образовательной парадигмы	
Цыркун И.И. Прогностическое моделирование перспективных направлений развития педагогической науки	
Чечет В.В., Чечет В.В. Вклад белорусских учёных-педагогов в развитие педагогической науки в Беларуси (2-я пол. XX века)	
Януць В.І. Пазнавальная дзейнасць студэнтаў на розных узроўнях метадалогіі фізікі	
Раздел 2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В БГПУ	
Бабак Л.М., Воронец Н.М. Роль информационных технологий в повышении качества обучения иностранным языкам	
Багдасарова О.Л. Реализация различных типов учебной и педагогической деятельности в процессе обучения в вузе	
Белая А.Л., Сапалова О.С. Обучение иностранному языку с использованием компьютерных технологий	
Беловский Г.Г. Эффективность дистанционного обучения в процессе профессиональной подготовки педагога	
Бонина Т.А. Естественнонаучная исследовательская деятельность как фактор эффективной подготовки учителя	
Быковская Н.И., Демченко И.Н. О подготовке учителей-предметников к использованию информационных компьютерных технологий в профессиональной деятельности	
Васильева В.Л., Ракова О.П. Основные направления работы по изучению русского языка как иностранного на факультете доуниверситетской подготовки	
Васюк В.Е., Винник В.А., Корнейчик В.В. Готовность студентов-первокурсников к будущей профессиональной деятельности (опыт социально-педагогического исследования)	
Винник В.А., Пономарчук В.А. Культура обучения и культура образования: от школы знаний к формированию творческой индивидуальности	
Глазырина Л.Д., Колбышева С.И. Media в системе образования	
Горбатова Е.В. Рейтинговая система оценки знаний студентов как средство реализации компетентностного подхода в образовании	
Горудко Т.В. Презентация-визуализация как средство реализации неформальных стратегий кооперативного обучения студентов	
Гудзик С.В. Корпоративная культура как условие формирования имиджа высшего учебного заведения	

Гуртовая Е.Ю. Резервы повышения качества образования на основе использования комплексной диагностики способностей	
Жданович Н.В. Подготовка учителя начальных классов: от традиции к инновации	
Казимирская И.И. Проектирование как средство гуманитаризации высшего педагогического образования	
Ковалевская А.В. Супервизия как форма деятельности по подготовке современных специалистов в области образования	
Ковалив В.В., Пацкевич С.М. Инновационные подходы в музыкальной подготовке студентов факультета начального образования	
Козинец Л.А. Использование идей прогрессивного педагогического опыта в системе профессиональной подготовки будущего учителя	
Коломинский Я.Л., Белановская О.В. Полипедагогическое взаимодействие в процессе обеспечения качества образования	
Корзенко Г.В., Зенченко В.И. Приоритетные направления научной деятельности кафедры политологии и права БГПУ	
Лагун Т.Т. Использование новых информационных технологий в процессе подготовки учителя-логопеда	
Ладутько Л.В., Зенкина О.И., Козел Н.Р. Преемственность в обучении на этапе доуниверситетской подготовки	
Лазарчук Л.Л. Направления и формы сотрудничества современного вуза с учреждениями среднего образования: анализ опыта	
Леганькова О.В. Анализ инновационных процессов в профессиональном обучении	
Лисов Н.Д. Квалификационная работа как форма итогового контроля по биологии и методике ее преподавания и как способ управления качеством образования	
Литвина Н.В. Методическая работа как фактор непрерывного профессионального развития педагогических кадров дошкольного учреждения	
Мирончик Е.И. Анализ опыта совершенствования деятельности факультета доуниверситетской подготовки	
Невдах С.И. Педагогический мониторинг качества образовательного процесса подготовки педагога в системе дополнительного профессионального образования	
Олифирович Н.И. Подготовка будущих педагогов-психологов к оказанию психологической помощи субъектам образования	
Петровская С.Е. Реализация дифференцированного подхода при организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушением слуха»	
Пятрова Л.М. Метадычна-тэарэтычныя прынцыпы развіцця мовы і маўлення ў групе іншаземных навучэнцаў	
Сергеева Ю.И. Формирование поликультурной образовательной среды педагогического вуза в условиях глобализации	
Сероокая Т.Г. Традиции как устойчивые воспитательные формы коллективной жизни студентов	
Сутович Е.И., Полещук Ю.А. Межвузовское взаимодействие в процессе подготовки специалистов к профессиональной деятельности	
Тишкевич И.Э. Критерии и показатели сформированности художественного вкуса студентов музыкальных специальностей	
Торхова А.В., Егорова Ю.Н., Краснова Т.И., Луговцова Е.И. Структурно-деятельностная модель открытой консалтинговой службы как вида образовательного сервиса для субъектов педагогического образования	
Шеститко И.В., Шилова Е.С., Турченко И.А. Современные технологии оценивания учебных достижений студентов	
Шилова Е.С., Андарало А.И., Шеститко И.В., Шингирей Т.А. Развитие форм сотрудничества факультета повышения квалификации специалистов образования ИПК и ПК БГПУ со школами и гимназиями	
Яковенко С.В. Взаимодействие школы и педагогического университета как фактор развития профессионального самоопределения старше-	

классников	
Раздел 3. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
Андарало А.И. Формирование исследовательской компетенции у слушателей переподготовки педагогических кадров: организационно-методический аспект	
Бабак Л.М., Зась И.Н. Компетентностный подход в подготовке будущего учителя иностранных языков	
Баль Н.Н. Проблема совершенствования содержания профессиональной подготовки учителей-логопедов	
Биченкова Т.А. Место и роль доуниверситетской подготовки в системе непрерывного образования	
Борисевич А.Р. Подготовка специалистов в условиях устойчивого развития	
Буткевич В.В., Толкачева О.В. Условия формирования компетенций гражданственности у будущих учителей начальных классов	
Гайдукевич С.Е. Развитие содержания педагогического образования в области коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития	
Глухарева С.Л. Особенности педагогической практики студентов по специальности «Информатика»	
Григорьева Н.М., Григорьева Т.А. Образовательная компетентность как условие успешности самостоятельной работы студентов	
Дроздова Н.В. Особенности коммуникативной компетентности студентов-логопедов	
Дубинина Д.Н. Совершенствование содержания профессиональной подготовки педагогов на основе принципа интегративности	
Житко И.В., Ковалева О.Ф. Использование инновационных методов в подготовке студентов к будущему родительству	
Зенченко В.А. О совершенствовании методики преподавания социально-гуманитарных наук в вузе	
Игнацкая О.Е. Развитие социальной ответственности студентов в учебно-воспитательном процессе	
Кабелка И.В. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «География с методикой преподавания»	
Капранова В.А. Магистратура в странах СНГ: проблемы развития	
Карлионова Н.В. Профессиональная направленность психологов в контексте новых образовательных стандартов	
Карпович Е.И. Формирование исследовательских умений студентов педагогического вуза	
Кирюшин И.В. Компьютерное моделирование физических систем при интеграции математики и физики в педагогическом вузе	
Колтакова Е.В. Профессиографический подход к проектированию содержания подготовки и повышения квалификации учителей-логопедов	
Коптева С.И., Малиновская С.Н. Воспитательная работа как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза	
Кункевич Т.В. Организационные и содержательные аспекты педагогической практики в учреждениях для детей с интеллектуальной недостаточностью	
Курбыко З.С. Социально-педагогические аспекты подготовки специалистов образования к инновационной деятельности в сфере воспитания	
Лисова М.И. Организация творческой деятельности будущего учителя математики в процессе предметной подготовки	
Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Компетентностный подход как теория и практика высшего образования	
Лысак Н.А. Самостоятельная учебная деятельность студентов педагогических специальностей высших учебных заведений на занятиях	

по курсу «Информатика, компьютерная графика и педагогические средства»	
Мазовко М.И. Компетентностный подход в формировании педагога-профессионала: теоретический аспект	
Малевич В.Г. Система рационального чтения иноязычного текста – креативная база расширения информационного поля образования	
Михайловская Л.В. Формирование профессиональной компетентности сурдопедагога в процессе изучения дисциплины «Специальная методика преподавания русского языка»	
Музыченко А.В. Актуальность развития коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе изучения психологических дисциплин	
Науменко О.А., Шилович Е.А. Совершенствование профессиональной подготовки учителя-дефектолога в процессе лабораторных занятий	
Немцова Г.Д. Организация самостоятельной управляемой работы студентов в учебно-воспитательном процессе	
Обухова Т.И. Подготовка студентов-сурдопедагогов к использованию инновационных педагогических технологий в обучении и детей с нарушением слуха	
Пенкрат Л.В., Самусева Н.В. Организация воспитательного процесса как одна из компетенций будущего педагога-профессионала	
Плескацевич Н.М. Место и функции итогового спецкурса по педагогике	
Поздеева Т.В. Совершенствование подготовки педагогов дошкольного образования к работе с семьей	
Приходько О.Г. Подготовка психолого-педагогических кадров для ранней помощи детям с отклонениями в развитии	
Романова Н.В., Летецкая Н.А. Совершенствование содержания педагогического образования в процессе изучения иностранных языков	
Самсонова Н.С. Этнопедагогический подход к созданию моделей обучения как средство гуманизации образовательного процесса	
Сапогова О.Л. Роль спецкурса «Информационные технологии в специальном образовании» в процессе профессиональной подготовки учителей-логопедов	
Свиридович И.А. Формирование профессиональной компетенции учителя вспомогательной школы	
Симановская И.М. Формирование компетентности будущего учителя музыки	
Степаненков Н.К. Компетенции и профессионализм в педагогическом образовании	
Турскі Б.Т., Шылінец У.А. Праблема павышэння якасці падрыхтоўкі спецыялістаў пры выкладанні матэматычных дысцыплін	
Феклистова С.Н. Совершенствование профессиональной подготовки сурдопедагогов	
Фигурова Н.М. Формирование компетенций современного учителя музыки в процессе внеаудиторной работы	
Царик И.А. Формированиие у будущего педагога готовности к управлению воспитательной системой школы	
Якубель Г.И., Гриханов В.П. Формирование теоретико-познавательных умений у студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин	
Раздел 4. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	
Абрагимович Т.И., Лысак Н.А. Методические особенности использования электронных учебников при обучении студентов основам компьютерных технологий	
Андарало А.И., Чечет В.В., Шеститко И.В., Шилова Е.С., Шингирей Т.А. Важнейшие направления подготовки педагога-исследователя при повышении квалификации и переподготовки кадров в ИПК и ПК БГПУ	

Андриенко О.В. Проектирование и разработка учебного модуля по дисциплине «Музыкальный инструмент (цимбалы)»	
Артемёнок Е.Н. *Технология дифференциальной организации процесса обучения на основе системной диагностики*	
Баркович О.А. Использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов-математиков	
Буйницкая И.А., Роговая Н.А. Использование информационных компьютерных технологий при подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности	
Вабищевич С.В. Разработка и применение сетевого учебно-методического комплекса «Основы программирования»	
Громыко В.А. Психолого-педагогические проблемы использования компьютеризированного измерительного блока при проведении лабораторных работ	
Грушевский В.В., Новохрост В.Г. Использование анимации при обучении студентов-математиков	
Гуло И.Н., Шалик Э.В. Изучение тем математического анализа с помощью модульных технологий	
Давыденко Л.Н. Актуальные проблемы разработки учебников и учебно-методических пособий по экономическому образованию студентов	
Дубовик М.В. Инновационные методы и формы организации самостоятельной работы студентов как вариант совершенствования содержания современного педагогического образования (на примере курса «Педагогические системы и технологии»)	
Исакова Е.М. Новые информационные технологии в изучении иностранного языка	
Киселева Т.В. Подготовка студенческой молодежи к семейной жизни как психолого-педагогическая проблема	
Климова О.А., Лапковская С.В. Место интенсивной методики в системе вузовской подготовки специалистов	
Климович А.Ф. Электронные информационные ресурсы факультета как средство реализации дистанционной формы обучения в системе подготовки и переподготовки специалистов	
Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Разработка научно-методического обеспечения психологизации образовательного процесса в дошкольных учреждениях	
Никонова Л.Е. Спецкурс «Психолого-педагогическое просвещение как фактор формирования осознанного родительства» в структуре подготовки специалиста дошкольного образования	
Павловский А.И., Пенкрат В.В., Пенкрат Д.В. Занимательные задачи в программировании	
Пирютко О.Н. Учебно-методический комплекс по элементарной математике (стереометрия), обеспечивающий достижение стандартов обучения для студентов педагогических вузов	
Прохоренко О.Г. Информационно-методическое обеспечение процесса патриотического воспитания будущих учителей в учебно-исследовательской деятельности	
Путик В.С. Самостоятельная работа слушателей в системе последипломного образования	
Стельмак Т.С., Яремчук Н.Б. Методика подготовки заданий для компьютерного тестирования	
Стреха Е.А. Интерактивные методы как фактор повышения эффективности обучения в высшей школе	
Тарусова, Л.Г., Ярмолинская М.М. Совершенствование профессиональной подготовки управленческих кадров дошкольных учреждений в системе повышения квалификации	
Цыркун И.И. Гендерные аспекты подготовки будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста	
Чубаров С.И., Свирид И.П.	

Разработка и внедрение блочно-модульной структуры общепрофессиональной учебной дисциплины «Охрана труда» для студентов педагогических вузов	
Шылінец У.А., Стэльмашук М.Т. Кіруемая самастойная праца студэнтаў па ТФРЗ і ТФКЗ як від пазнавальна–практычнай дзейнасці	
Шинкаренко В.А. Учебно-методическое обеспечение дистанционного обучения слушателей переподготовки педагогических кадров	
Раздел 5. МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Артишевская Л.А. Преподавание спортивной медицины как элемент охраны здоровья учащихся	
Барковская С.В., Пуровский А.А. Сравнительная оценка показателей здоровья студентов БГПУ на основании данных обследования и анкетирования	
Бондарчук Е.В. Проблема сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся и студентов	
Варывоцкі С.У. Крэатыўная актыўнасць як крыніца павышэння матываванасці студэнтаў педагагічных вну ў вывучэнні медыцынскіх дысцыплін	
Горбатенко С.Ф. Немедикаментозные средства европейской и восточной медицины в профилактике артериальной гипертензии у молодых и коррекции сексуального благополучия у девушек	
Григоревич И.В., Калюнов Б.Н., Саликова Н.Н., Вашкевич А.А., Сапун В.Ф. Формирование здорового образа жизни у студентов факультета естествознания	
Досин Ю.М. Здоровьесберегающие технологии в организации учебного процесса	
Земцова Е.А. Оновные пути формирования эмоциональной культуры педагога	
Игнатьева Т.Н., Чигирь С.Н., Горбатская К.А. Усвоение системы ценностных ориентиров в процессе изучения дисциплины «Основы медицинских знаний» в гуманитарных вузах	
Катович Н.К., Ковалева В.Н. Методика организации экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе	
Ковалева О.А., Вербицкая М.И. Анализ умственной работоспособности студентов педагогического вуза	
Козел Р.Н., Чубаров С.И. Курс «Охрана труда» в педагогическом университете и его роль в подготовке будущих учителей	
Комкова Е.И. Психологические условия создания здоровьесберегающей образовательной среды в вузе	
Комяк Я.Ф., Дорош Е.Н., Комяк Н.А. Предупреждение наркомании в молодежной среде	
Крицкая О.А. Влияние занятий музыкой на сохранение здоровья студентов и учащихся	
Малахов С.В., Пауков Ю.Н., Салычиц А.Ф. Технология обеспечения безопасности жизнедеятельности студентов в процессе занятий физическими упражнениями	
Миклуш Т.А., Довнар С.В. Оценка функционального состояния организма и его адаптивных резервов у студентов	
Николаева Л.А. Актуальные вопросы преподавания дисциплины «Защита населения в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность»	
Овсянкин В.А., Поляков Г.В., Малахов С.В. Плавание как метод и средство здоровьесберегающей технологии в физическом воспитании студентов	
Сивицкая Е.Б., Наумович Т.С. Вокалотерапия как здоровьесберегающая технология	
Солнцева Г.В., Ремез О.А. Количественные характеристики сводов стопы	
Солодухо В.В. Издержки педагогической деятельности и необходимость профилактики профессионального выгорания у студентов в период обучения в педагогическом университете	

Сытый В.П. Научно-методические основы формирования медико-гигиенической компетентности будущих педагогов	
Сытый В.П., Соклаков В.И., Тихонова В.И. Технология подготовки преподавателя физкультуры-реабилитолога	
Чигирь С.Н., Игнатьева Т.Н., Секач М.А., Студеникина О.В. Отношение к здоровью – приоритетная задача формирования здорового образа жизни	
Чурило Н.В. Проблема субъективного благополучия юношей и девушек	
Цыркун Н.А. Оптимизация психосоматического состояния субъектов образовательного процесса	

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

(к 95-летию со дня образования БГПУ)

Материалы Республиканской научно-практической конференции

г. Минск, 21 октября 2009 г.

Корректор *И.А. Здоровикова*