



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
універсітэта
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

2 (36)
2010

Галоўная рэдакцыйная калегія:

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагогіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

ЗМЕСТ

СТАРОВОЙТОВА Т.А. Научно-методические основы патриотического воспитания младших школьников	4
МАРЧЕНКО Л.Н., ПАРУКЕВИЧ И.В. Интерактивные методы обучения в курсе математического анализа	12
ЧУМАКОВА С.П. Предупреждение неуспеваемости младших школьников на основе индивидуально-творческого подхода	17
АНТИПОВА Е.В., БАТУРА И.Н. Культура будущего семьянина	25
ВОРОБЬЕВА Е.В. Профессиональное развитие польских учителей в свете реформы образования	32
ФИНЬКЕВИЧ Л.В., НЕДВЕЦКАЯ Т.М. Коммуникативная компетентность как условие успешного межличностного взаимодействия старших дошкольников	35
КАЛАЧЕВА И.В. Коррекционная направленность музыкальной и изобразительной деятельности детей с особенностями психофизического развития	44
ЖИГАДЛО Ю.И., КОТЛЯРОВА Э.В. Внеклассные формы спортивной работы с подростками как условие оптимизации межличностных отношений в детском коллективе	51
АХМАЕВА И.В., СТАРОВОЙТОВА Т.Е. Теоретическая подготовленность по самоконтролю студентов специального учебного отделения	56
ЗЕЛЕНЕВСКАЯ С.Н. Диагностика эстетической воспитанности студентов художественно-педагогических специальностей	64
СВЕТЛОВА Т.В. Технология модульного обучения при проведении лабораторных работ по физике	69
КАРПЕНКО Т.Ф. Концертмейстерское мастерство – составляющая профессиональной подготовки будущего учителя музыки	75
ЗДОРИКОВА Н.Г. Методическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности студентов в области игровой культуры	84
ЗВЕСТКИ ПРА АЎТАРАЎ	90
SUMMARIES	92

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.035.6

Т.А. СТАРОВОЙТОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены некоторые результаты работы автора в области патриотического воспитания младших школьников. Исходя из современных концептуальных подходов к воспитанию, изложены научно-методические основы патриотического воспитания младших школьников. Определены особенности, педагогические условия и методическая система организации данного процесса в образовательной школе.

Введение

Современная педагогическая наука рассматривает патриотическое воспитание как составную часть сложного и многогранного процесса формирования личности. Патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования социально-ценностного отношения к Родине, своему народу, его культуре, языку, традициям. Данное отношение проявляется в желании и стремлении знать историю своей страны, ее национальное и культурное богатство, активно участвовать в общественной жизни, добросовестно и творчески трудиться на благо Родины.

Патриотическое воспитание младших школьников имеет свои особенности, которые определяются своеобразием их личностного развития. Психологи (А.А. Люблинская, В.А. Крутецкий, Ш.А. Амонашвили и др.) отмечают такие особенности психического развития личности ребенка данного возраста, как импульсивность, общую недостаточность волевой саморегуляции, повышенную эмоциональность, склонность к подражанию, большую активность, доверчивость, известную внушаемость и податливость.

Младший школьный возраст – наиболее подходящий для воспитания интереса к общественным явлениям, к жизни своей страны и усвоения нравственных норм. Важно не упустить этот момент и вовлечь каждого в насыщенную интересную жизнь, деятельность коллектива, направленную на проявление заботы о ближайшем, а затем и дальнейшем окружении детей. Но при этом необходимо дать каждому ребенку реальную возможность занять активную позицию в организации групповой деятельности: определение ее цели, планирования, поиске способов и средств ее выполнения, анализе и оценке результатов. Умелая организация общих дел, где младшие школьники могут проявить себя – хорошая школа воспитания социальной активности, гражданственности, а в конечном счете – патриотизма.

Основная часть

Методическая система патриотического воспитания организуется в соответствии с научно-теоретическими представлениями о процессе как взаимодействия и взаимовлиянии таких социально-психологических факторов, как воспитывающая среда, воспитывающая деятельность и осознание ребенком своих взаимоотношений с миром и себя в мире.

Первым наиболее важным фактором воспитания Н.Е. Щуркова называет социальную среду, в которой личность существует и утверждает свое “Я”. Педагог, знающий о роли социальной среды как факторе формирования личности, придает наиважнейшее значение организации воспитывающей среды.

Воспитывающая среда – в отличие от среды формирующей – это совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру [1, с. 51]. Основное назначение воспитывающей среды – дать образец, модель поведения, вовлечь детей в реальные ценностные отношения. Ребенок в силу своей подражательности и узости социального опыта и знаний о явлениях жизни заимствует эти образцы и отношения к миру, как бы создавая себе опору для вхождения в мир. Поэтому педагогу нужно создать такую среду, которая способствовала бы патриотическому воспитанию младших школьников.

Одним из содержательных элементов широкой воспитывающей среды, на наш взгляд, является событийное окружение школьника: события, происходящие в обществе, стране, городе, школе, классе. Знакомство с общественной жизнью и участие в ней расширяет контакты детей с окружающим миром, выводит их за рамки класса, школы. Здесь важно правильно организовать обсуждение теле- и радиопередач, материалов детской прессы, обращая внимание школьников на то, что происходит в стране и мире.

Душа народа – в его языке. Языковая среда – важная составляющая воспитывающей среды. Она, прежде всего, проявляется в “культе родного языка, родного слова”. “Ребенок не увидит красоты окружающего мира, если он не почувствует красоты слова ...” [2, с. 200]. Родной язык, родное слово должны пронизывать школьную жизнь. Особое место во внеклассной воспитательной работе занимают праздники и конкурсы, посвященные книге и родному языку: “Скарбы роднага краю”, “КВЗ па Казкам”, конкурсы “Беларуская скарбонка”, “Тучы, родная мова!”, “Пясыняры зямлі беларускай”.

Жизнь школы неотделима от природного окружения, которое также является составным элементом воспитывающей среды. Смена времен года, наблюдения за природными объектами и явлениями, размышления над причинами их взаимосвязей, опыты по выращиванию растений – все это пробуждает мысль детей, заставляет задуматься об экологических проблемах своего края, своей страны. Задача педагога – максимально ис-

пользовать природное окружение школы для развития мышления младших школьников, для воспитания экологической культуры, для активного взаимодействия с природными объектами.

В воспитании ценностного отношения к школе, самому себе, к коллективу особое место занимает предметно-вещный порядок, предметно-вещная среда, в которой находится ученик. Школа – дом, где протекает жизнь детей. От того, как обустроен этот дом, зависит их самочувствие. Предметно-вещное окружение – это школьный двор, мебель, графическое, художественное оборудование, комнатные растения, цвет стен, чистота и уют всех помещений. Все это влияет на психическое состояние каждого члена школьного коллектива. Забота педагогов о среде обитания младшего школьника означает уважение к его достоинству. Красота, чистота, уют в школьных помещениях позволяют ребенку чувствовать себя уважаемым человеком, а школу считать своим домом.

Бесспорно, в обустройстве воспитывающей среды решающая роль принадлежит личности педагога. Педагог, как никто другой, имеет колоссальное влияние на ученика. Через призму восприятия мира педагога ребенок воспринимает разворачивающийся перед ним мир, заимствует отношения к миру, реагирует, воздействует, делает, удивляется, переживает, возмущается. "... Здесь имеют значение и внешние проявления внутреннего мира педагога: речь, мимика, пластика, костюм – все сообщает об отношении его к миру" [1, с. 43]. Отношение педагога к событиям, происходящим в окружающем пространстве, дает ориентиры для их понимания, анализа, оценки. Педагог обращает внимание учеников на те события, которые важны в социальном, мировоззренческом, ценностном плане, помогая осмыслить, пережить их, выработать собственное отношение к ним.

Влияние семейной среды, семейного окружения ребенка входит немаловажным компонентом в воспитывающую среду. Именно в семье происходит социализация личности. А выход семьи за рамки семейных отношений в другие сферы социальной жизни (во время прогулок, поездок, походов в музей, театр, в процессе обучения в школе, просмотра телепередач, чтения газет и журналов) формирует в сознании младшего школьника представление о человеке и жизни, об обществе, своей стране.

Воздействие семьи на воспитание патриотизма усиливается тем, что история страны отражается и в истории семьи, рода, в судьбе близких людей. Ребенку об этом рассказывают, показывают семейные реликвии (ордена, медали, заметки из газет, фотографии, письма, стихи, рассказы, книги и т.д.), идут вместе с ним на могилы павших воинов, защищавших нашу землю от врагов, кладут цветы. Все это входит в его сознание как образ Родины.

Учитывая влияние семейной сферы, педагог налаживает взаимодействие с семьей, организует совместную деятельность детей и родителей, привлекает семьи к наиболее важным школьным делам и событиям. В

помощь учителям, воспитателям групп продленного дня мы подготовили пособие “Шестой школьный день – день игры, познания, труда, общения” [3]. В нем раскрыты вопросы теоретического обоснования и практической организации шестого школьного дня, а также разработаны мероприятия, в которых активное участие принимают родители.

Подводя итог рассмотрения вопроса о влиянии воспитывающей среды, можно сказать, что ее организация имеет первостепенное значение для создания поведенческих, отношенческих эталонов, которые привлекают, которым хочется следовать. Надо учесть, что окружающая среда становится фактором воспитания и личностного формирования только при условии активного взаимодействия личности с этой средой.

Ребенок не станет патриотом, пока не начнет действовать. Поэтому деятельность – второй фактор воспитания патриотизма. Деятельность – активная форма отношения субъекта (ребенка) к объекту (событию, факту, предмету, явлению и т.д.). В процессе деятельности младший школьник вовлекается в заботу о своем классе, школе, самом себе, об обществе в целом.

Эту заботу младшие школьники проявляют в общественно полезном труде, в котором участвуют с первого класса. В нем привлекает ярко выраженная общественно ценная мотивация, ощущение своей нужности, взрослости. Высокая мотивация компенсирует простоту, а иногда и примитивный характер этого труда: дети подметают, уносят мусор, белят стволы деревьев, чистят дорожки от снега и т.д. Они трудятся с большим желанием и ответственностью.

Практическое участие детей в жизни общества воплощается в общественных акциях, к которым нужно приобщать детей уже с младших классов и таким образом вводить их в мир общественной деятельности, благодаря чему они вступают в сопричастность с жизнью страны, вовлекаются в поле сложных общественных отношений.

Большие возможности для воспитания патриотизма создает организация различных видов воспитывающей деятельности:

- социально-ориентационной;
- познавательной;
- трудовой;
- физкультурно-спортивной;
- художественной;
- ценностно-ориентировочной.

Содержание этих видов деятельности с учетом современных концепций воспитания, а также разработки конкретных форм патриотического воспитания младших школьников описаны в наших работах [4; 5]. Так, в социально-ориентационной деятельности осуществляется ориентация младших школьников на социальные ценности, воспитывается активная гражданская позиция, гражданское самосознание, гражданские чувства. Они знакомятся с жизнью своей страны, ее историей, современным положением, государственным устройством, символикой. В русле этой

деятельности дети приобщаются к чтению таких периодических изданий, как “Зорька”, “Раніца”, “Вясёлка”, “Рюкзачок”, “Лесавік” и др., – чтобы они были в курсе событий, происходящих в стране.

Развитию патриотических чувств младших школьников способствуют такие формы воспитательной работы, как “Моя родословная”, “Моя страна на карте Европы”, “День матери”, “День независимости”, “Минск – город-герой”, народные календарные праздники, устные журналы, очные и заочные путешествия и др.

Деятельность выступает фактором воспитания патриотизма благодаря тому, что в ходе активного взаимодействия с такими объектами, как природа, человек, семья, школа, народное искусство, родной край, ребенок осваивает социальное окружение. “Если среда как фактор представляла образ мира, то деятельность позволяет проникнуть в глубь данного образа, понять сущность явлений, оценить их с позиции человеческой жизни”, – пишет Н.Е. Щуркова.

Создав соответствующую воспитательную среду и включив младшего школьника в активную деятельность, необходимо помочь ему осознать, осмыслить патриотические отношения, их содержание, формы проявления, значение. Этому помогает третий фактор воспитания патриотизма – осмысление мира и себя в этом мире. Назначение этого фактора – осознание ребенком значения (ценности для общества) и личностного смысла (ценности для себя) таких понятий, как Родина, семья, природа, человек, народ, его культура, страна и др. Для этого нужна работа разума и души, чтобы в процессе осмысления патриотических отношений ребенок ощутил себя носителем этих отношений.

Осмысление своих связей с собственным народом и страной осуществляется прежде всего через содержание учебного материала в процессе обучения. Особенно высок потенциал патриотического влияния учебного материала по литературному чтению, языку, курсу “Человек и мир”. Особое место в этом ряду занимает такой предмет, как “Мая Радзіма – Беларусь”, где младшие школьники знакомятся с жизнью наших предков, их верованиями, занятиями, их отношением к своей Отчизне (проявление храбрости и самоотверженности при ее защите). Изучение географического положения страны дает школьникам возможность “совершить путешествие” по всем областям Беларуси, увидеть красоту ее природного ландшафта, задуматься о целесообразности деятельности человека по изменению природы. Исторический материал дает представление о становлении белорусской государственности, помогает заглянуть в глубь истории, осмыслить непростой путь, который прошла Беларусь, борясь за суверенитет и независимость.

Важную роль в осмыслении своих связей с миром играет ценностно-ориентировочная деятельность. В ней происходит оценка мира, осознание своей связи с другими людьми, с обществом (Родиной), осмысление собственного существования на земле, места своего “Я” в жизни.

Суть ценностно-ориентировочной деятельности состоит в осмыслении и решении проблем жизни, требующих духовного усилия, напряжения. Такое осмысление происходит тогда, когда педагог помогает за предметным результатом деятельности (познавательной, социально-ориентационной, художественной, спортивной, трудовой) увидеть ее ценностное содержание – воспитательный результат. Если за строками учебника, повествующими о далеких исторических событиях, дети увидели сильных и бесстрашных людей и восхитились их мужеством; если, вышивая платочек, хотели доставить радость маме; если, выступая на концерте, хотели порадовать малышей или ветеранов; если, составляя родословную, они задумывались над своими корнями, значит предметная деятельность, которую организовывал педагог, одновременно являлась и ценностно-ориентированной, и духовной, поскольку в ней они осознавали свое отношение к ценностям: Родина, мама, другие люди и т.д. [4, с. 21].

Большой силой воспитательных влияний обладает общение с искусством: во-первых, произведения искусства воздействуют на эмоциональную сферу личности, во-вторых, ценностные идеи, в частности, идея любви к своей Родине, служение ей запечатлены в ярких художественных образах (изобразительных, музыкальных, скульптурных, театральных). Особую ценность в плане воспитания патриотических чувств имеет традиционное народное искусство (музыкальное, танцевальное, декоративно-прикладное, литературное), поскольку обладает простым и доступным образным языком.

Сильным моментом в развитии патриотического сознания детей является знакомство с персоналиями выдающихся людей. Образы великих белорусских просветителей: Франциска Скорины, Кирилы Туровского, Ефросиньи Полоцкой; народных поэтов и писателей Я. Колоса, Я. Купалы, М. Богдановича, замечательных художников В. Бяльницкого-Бирули, М. Савицкого; героев Великой Отечественной войны и многих-многих других, демонстрирующих лучшие человеческие качества, помогают младшим школьникам проникнуться идеей верности и преданности своей Родине.

Расширение знаний о персоналиях важно потому, что это способствует обогащению опыта детей о том, чего может достигнуть человек. Образ сильного, целеустремленного, достойного человека убеждает, удивляет, поражает. Детей увлекает идея человека как творца собственной жизни, судьбы, обстоятельств.

Помимо косвенного воздействия на сознание детей, которое осуществляется через названные выше источники, используется прямое воздействие через специально организованное нравственно-патриотическое просвещение детей. Педагог побуждает детей анализировать, оценивать явления, события, поступки людей, соотносить их с собственными отношениями и поступками. Формы нравственно-патриотического просвещения разнообразны: беседы, рассказы, чтение книг,

литературно-художественные композиции, обсуждение происходящих событий и др.

Таким образом, в основе методической системы лежит логика формирования отношения к Родине как одному из составных компонентов нравственных отношений. Педагогу важно правильно создать воспитывающую среду, организовать нравственно-патриотическую деятельность, помочь младшим школьникам осмыслить социальное значение и личностный смысл ценностного отношения к Родине.

Воспитание патриотизма будет успешным при соблюдении определенных методических условий. Оно должно быть теснейшим образом связано с нравственным воспитанием. Отношение к Родине – одно из стержневых отношений, поэтому его формирование встраивается в процесс нравственного воспитания. Воспитание патриотического отношения неразрывно связывается с воспитанием других нравственных отношений: к людям, обществу, труду, к самому себе. Для младших школьников такое объединение имеет особый смысл, т.к. Родина для него – это прежде всего его близкое окружение.

Отсюда можно сформулировать следующее условие: детям должна быть близка и понятна идея Родины как места, где человек родился и вырос, где живут близкие и родные люди, где все знакомо с детства. Она должна быть близка и жизни ребенка: его интересам, потребностям, желаниям и т.д.

Воздействие, оказываемое на ребенка в процессе патриотического воспитания, должно опираться на эмоциональную сферу личности: чувства, стремления, желания, интерес. Поэтому и логика такого воздействия будет иная: не логика долженствования, а логика увлечения, воодушевления, заинтересованности. Младший школьник живет эмоциями. Воздействие именно на эмоции, через эмоции – наиболее эффективно.

Эмоциональность детей диктует соблюдение еще одного условия: все формы воспитательной работы должны быть яркими, увлекательными, красочными, привлекать внимание детей своим содержанием, оформлением, сюжетом (в игре, на празднике) новизной и необычностью информации.

Следуя возрастным изменениям детей, патриотическое воспитание строится последовательно, поэтапно: постепенно расширяется круг социальных объектов (мама, папа, бабушка, дедушка, семья, дом, товарищи, класс, школа, улица, город (село), страна, мир), углубляется понимание патриотизма (быть патриотом – значит любить свою семью, свой дом; быть патриотом – значит любить свою школу; быть патриотом значит любить, беречь, охранять природу родного края; быть патриотом значит любить и защищать свою Родину), усложняется нравственно-патриотическая деятельность (от заботы о своем маленьком уголке родного края – до участия в серьезных общественно-политических акциях старших школьников).

В организации нравственно-патриотического воспитания необходимо опираться на активную субъективную позицию ребенка в организации жизнедеятельности группы. Субъектность выявляет себя через активное участие во всех этапах коллективной деятельности, через свободу выбора, через достижение успеха, через разнообразие деятельности, где каждый ребенок имеет возможность проявить свои интересы, способности, возможности.

И последнее. Патриотизм – глубокое чувство, которое чаще всего носит скрытый характер. “Особенность этого отношения, – пишет Н.Е. Щуркова, – такого глубокого, тонкого и в такой степени скрытого, что сам человек не догадывается о “тепле патриотизма”, – о том, что оно не выставляется на общее обозрение, не демонстрируется ...” [1, с. 7].

Следовательно, воспитание столь глубокого и скрытого отношения требует от педагога тонкого, деликатного подхода. Его нельзя насаждать авторитарными методами, прямой пропагандой, которые скорее могут оттолкнуть ребенка от идей, проповедуемых педагогом. В нравственно-патриотическом воспитании, как ни в каком другом, важна скрытая позиция педагога, его незаметное влияние на душу ребенка.

Заклучение

Поскольку личность представляет собой сплав разума (сознания), чувств и поведения, а отношение проявляется и формируется в рациональной, эмоциональной и практически-действенной формах, то и воздействие педагога на ребенка должно быть целостным. Мало дать детям знания о своей стране, надо еще и возбудить у них чувство гордости, уважения, искреннего желания заботиться о благе ближайшего окружения, а также организовать реальную практическую деятельность, чтобы эти чувства приобрели устойчивость.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Щуркова, Н.Е.** Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника. Организация нравственного воспитания школьников / Н.Е. Щуркова; сост. Н.Е. Щуркова, В.Н. Шнырева. – М., 1989. – 89 с.
2. **Сухомлинский, В.А.** Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Минск: Народная асвета, 1981. – 288 с.
3. **Бесова, М.А.** Шестой школьный день – день игры, познания, труда, общения / М.А. Бесова, Т.А. Старовойтова. – Мозырь: ООО ИД “Белый ветер”, 2009. – 162 с.
4. **Бесова, М.А.** Воспитываем патриотов: пособие для учителей начальных классов / М.А. Бесова, Т.А. Старовойтова. – 2-е изд. – Мозырь: ООО ИД “Белый ветер”, 2008. – 135 с: ил.
5. **Буткевич, В.В.** Люби и знай родной край: уроки гражданственности в нач. шк. / В.В. Буткевич, М.А. Бесова, Т.А. Старовойтова. – Минск: Пачатковая школа, 2009. – 128 с.: ил.

УДК 378.147: 37. 016:517

Л.Н. МАРЧЕНКО, И.В. ПАРУКЕВИЧ

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Рассмотрена возможность использования интерактивных методов в курсе математического анализа. Изложена методика проведения интерактивной и деловой игр. Показано, что оптимальное использование традиционных и интерактивных методов способствует лучшему усвоению материала. Дан сравнительный анализ показателей обученности студентов.

Введение

В настоящее время большинство методических инноваций в высшей школе связаны с интерактивными методами обучения. Интерактивное обучение рассматривается как способ познания, осуществляемый в совместной деятельности студентов и преподавателя. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, оценивают свои действия и своих коллег. Интерактивное обучение предполагает такую организацию учебного процесса, при которой все студенты оказываются вовлеченными в работу, имеют возможность понимать и активно действовать в известном направлении. Деятельность преподавателя заключается в работе не с отдельным студентом, а с группой студентов, которые стимулируют познавательную активность друг друга. Функции преподавателя при такой организации учебного процесса расширяются, дополняются новыми.

В контексте нашего исследования отметим, что прямой перенос методов интерактивного обучения из гуманитарных дисциплин в методику преподавания математических в вузе невозможен. Преподавание в этой области носит специфический характер, направленный на выработку навыков решения стандартных задач, при этом не упуская возможности решать задачи эвристического плана. При традиционном обучении математическим дисциплинам большее внимание уделяется приобретению индивидуальных навыков. Интерактивное же обучение способствует развитию способностей студентов работать в группе и принимать коллективное решение.

Основная часть

В сентябре 2009 г. начался эксперимент в двух группах по использованию интерактивных методов обучения в курсе математического анализа. В эксперименте приняли участие 57 студентов первого курса математического факультета учреждения образования “Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины”. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 27 человек, контрольная группа (КГ) –

из 30. Для обеспечения чистоты эксперимента были статистически обработаны данные централизованного тестирования по математике за курс средней школы (рис. 1).

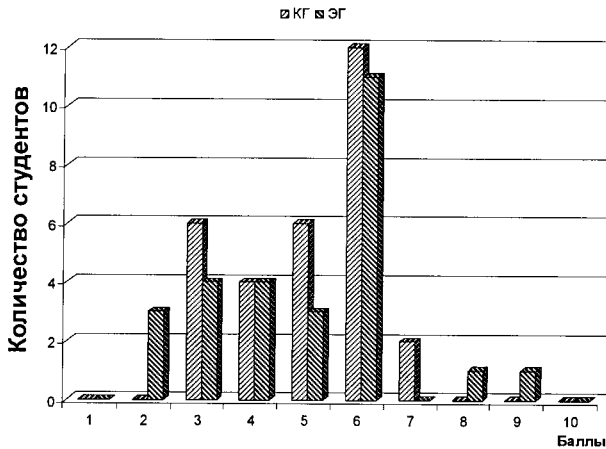


Рис. 1. Результаты централизованного тестирования в КГ и ЭГ

Видно, что результаты централизованного тестирования по математике в группах КГ и ЭГ существенно не различаются. С помощью критерия χ^2 доказано [1], что знания за школьный курс математики статистически одинаковы с надежностью 0,95 в двух группах.

Обучение студентов проводилось согласно учебной программе, одинаковой для двух групп. Лекционные занятия были традиционными, а практические различались. В КГ использовались традиционные методы обучения, в ЭГ – сочетание традиционных и интерактивных методов. Для оценки знаний в двух группах применялась модульно-рейтинговая технология. В КГ на практических занятиях решались типовые примеры, проводились самостоятельные и контрольные работы. Преподаватель систематически контролировал выполнение домашних работ. Кроме этого, учебная программа данного курса предусматривала выполнение лабораторных работ. В ЭГ помимо вышеперечисленных форм обучения, использовались тренинги, ИДЗ, интерактивные и деловые игры. Целью группового тренинга являлось закрепление алгоритмов решения конкретных задач. Индивидуальный тренинг был направлен на отработку и закрепление индивидуальных действий и навыков, который реализовался посредством выполнения индивидуальных домашних заданий.

К игровым методам преподаватели естественнонаучных дисциплин относятся настороженно, поскольку отсутствуют методики для их проведения в рамках отведенных часов. Авторы разработали технологии проведения интерактивных и деловых игр для курса “Математический анализ”, которые применялись на практических занятиях в ЭГ.

Например, отработка тем “Вычисление пределов”, “Вычисление производных” проводилась в форме интерактивной игры “ $1 \times 2 \times 4 \times 8$ ”.

Целью данной игры являлась организация индивидуальной и групповой работы, при которой отрабатывались навыки решения типовых задач. Преподаватель заранее предлагает студентам подобрать и решить по 10 задач. По просьбе педагога студенты разбиваются на 2 группы, в рамках каждой рассчитываются на первый-двенадцатый и объединяются в пары: “первый” номер из 1-й группы с “первым” из 2-й группы, “второй” номер из 1-й группы со “вторым” из 2-й группы и так далее. Студенты в парах обмениваются заданиями и решают. Затем они сверяют полученные решения с готовыми ответами и выставляют друг другу оценки. Из имеющихся заданий каждая пара составляет новое задание из 10 задач и обменивается ими с другой. Сверяя полученные решения с правильными ответами, каждая пара оценивает соответствующую ей. Завершив работу по парам, студенты объединяются в “четверки”, чтобы выработать новое задание и продолжить процесс дальше. На данном этапе “четверки” объединяются в “восьмерки”. Преподаватель предлагает каждой группе по одной новой задаче. В результате обсуждения студенты должны выработать решение. Затем педагог предоставляет слово каждой группе с целью презентации полученного результата.

Данная игра удобна для группового зачета в качестве рубежного или итогового контроля. При этом преподавателю необходимо четко определить количество времени для проведения каждого этапа; желательно контролировать каждый этап. Задания не должны быть сложными, чтобы студенты могли в течение отведенного времени их решить. Работу можно остановить на этапе «четверок», если процесс решения задач занимает много времени. В результате игры каждый студент получает оценку, состоящую из баллов, полученных за составленное задание, за работу в паре, четверке, восьмерке.

При изучении темы “Исследование функций с помощью методов дифференциального исчисления” проводилась деловая игра “Фирма”. Задача заключалась в выборе оптимального производства некоторой фирмой, функция прибыли которой может быть представлена как функция действительной переменной. Целью игры было вовлечение в работу всех студентов группы, организация сотрудничества, развитие умения осуществлять самостоятельный выбор и аргументировать выбранную позицию. Студенты случайным образом разбиваются на 4 группы. Преподаватель предлагает каждой группе стать фирмой, производящей некоторую продукцию. Предполагается, что прибыль каждой фирмы функционально зависит от объема выпуска продукции. Требуется, используя методы дифференциального исчисления, выяснить, при каком объеме выпуска продукции прибыль будет максимальной. При этом определить, во-первых, стоит ли производить выпуск продукции на пределе своих мощностей либо закрыть производство; во-вторых, какой доход будет иметь фирма от сдачи в аренду помещения и оборудования.

Для оценки результатов промежуточного контроля в двух группах применялась 10-бальная система, итоговым контролем были зачет и экзамен. Зачет выставлялся с учетом рейтинга студентов. Результаты экзаменов представлены на рисунке 2.

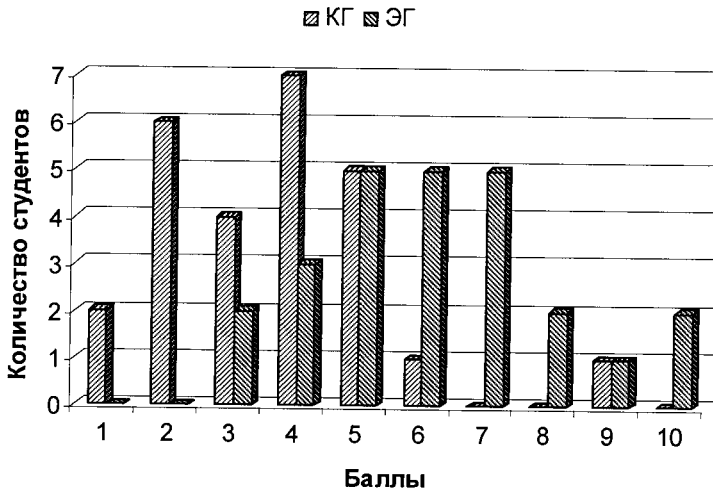


Рис. 2. Результаты итогового контроля в КГ и ЭГ

Для оценки достоверности различий в группах КГ и ЭГ использовался непараметрический критерий Манна-Уитни [1]. Показано, что с достоверностью 0,05 наблюдалось существенное различие между уровнем знаний по дисциплине в группах.

Количественная оценка полученных знаний в группах КГ и ЭГ осуществлялась с помощью приведенных ниже показателей [2]:

1) коэффициент успеваемости $q_1 = \frac{C_y}{C_0}$,

2) средний балл оценок обученности $q_2 = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^{10} k \cdot n_k$,

3) количественно-качественный коэффициент успеваемости $q_3 = \frac{\sum_{k=4}^{10} k \cdot n_k}{\sum_{k=1}^{10} k \cdot n_k}$,

4) величина приобретенных студентами знаний одной дисциплины $q_4 = T_n \cdot \sum_{k=4}^{10} k \cdot n_k$,

5) уровень знаний отдельной дисциплины $q_5 = \frac{q_4}{q_{\max}}$, где $q_{\max} = 10T_n C_0$,

6) групповой показатель обученности студентов $Q = \frac{1}{4} \sum_{i=1,2,3,5} \alpha_i \cdot q_i$.

Здесь C_y – количество студентов, успешно окончивших в установленные сроки семестр, C_0 – общее число студентов; n_k – количество студентов получивших оценку k , $k = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10$; T_n – количество лекционных часов; q_{max} – максимально возможный показатель приобретенных знаний; α_k – весовые коэффициенты значимости показателей q_1, q_2, q_3, q_5 .

Вначале эксперимента в группах КГ и ЭГ был проведен расчет среднего балла оценок обученности математике и количественно-качественный коэффициент успеваемости группы по результатам централизованного тестирования студентов (таблица 1).

Таблица 1

Показатели обученности до эксперимента

Показатели обученности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
средний балл оценок обученности	4,85	5
количественно-качественный коэффициент успеваемости	0,74	0,8

Визуальный анализ подтверждает одинаковый уровень обученности математике студентов двух групп за средний курс школы.

По результатам экзаменационной сессии рассчитывались показатели обученности математическому анализу для ЭГ и КГ (таблица 2).

Таблица 2

Показатели обученности после эксперимента

Показатели обученности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Коэффициент успеваемости	0,85	0,46
Средний балл оценок обученности	6,2	3,6
Количественно-качественный коэффициент успеваемости	0,92	0,53
Величина приобретенных студентами знаний одной дисциплины	9996	4624
Уровень знаний отдельной дисциплины	0,54	0,23
Групповой показатель обученности студентов	0,46	0,26

Анализ коэффициентов показывает, что обученность математическому анализу в ЭГ выше приблизительно в два раза, чем в КГ. Накопление и обобщение данных о показателях обученности со временем позволит получить оптимальные значения всех показателей и на этой основе более разумно определять уровни как конкретных показателей обученности, так и в целом их изменения во времени (по семестрам и годам).

Заключение

Таким образом, использование интерактивных форм, методов и средств организации учебного процесса улучшает качество знаний по

математическому анализу. Однако частое применение интерактивных методик “расслабляет” студентов, создает проблемы дифференцирования обучения. Решением данной проблемы должно быть разумное сочетание интерактивных и классических методов преподавания. Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе обучения в вузе позволят приобрести группе студентов навыки общения и взаимодействия в малой группе, каждому студенту опыт активного освоения теоретического материала во взаимосвязи с практикой, а преподавателю нестандартное отношение к организации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ермолаев, О.Ю.** Математическая статистика для психологов: учебник / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд. испр. – М.: Моск. псих.-социальный ин-т им. Флинта, 2003. – 333 с.
2. **Федюкин, В.К.** О численной оценке качества образования / В.К. Федюкин, В.Д. Дурнев // Качество. Инновации. Образование. – 2003. – № 2. – С. 38-42.

Поступила в редакцию 05.05.2010 г.

УДК 371.3

С.П. ЧУМАКОВА

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается одна из актуальных проблем начальной школы – повышение успешности младших школьников в учебной деятельности. На основе комплексного рассмотрения причин школьной неуспеваемости, предложены направления работы по развитию познавательной и личностной сфер учащихся. Обосновывается необходимость реализации индивидуально-творческого подхода в обучении для предупреждения неуспеваемости младших школьников. Раскрываются принципы индивидуально-творческого подхода и практические пути их реализации.

Введение

Учебная деятельность, являясь ведущей для младшего школьного возраста, играет определяющую роль в развитии детей данного возраста. Успешность младшего школьника в учебе – залог высокой познавательной активности, достижения значительных результатов не только в обучении, но в других сферах. Это объясняется как важностью для человека тех базовых знаний и умений, которые приобретаются в начальной школе, так и влиянием успешности личности в значимом виде деятельности на ее самосознание, самооценку, притязания.

Важность рассматриваемой проблемы обусловила ее глубокое изучение учеными педагогами, психологами, психофизиологами. В работах Ю.К. Бабанского, М.М. Безруких, Ю.З. Гильбуха, З.И. Калмыковой, Н.И. Мурачковского, В.С. Цетлин и др. представлен анализ причин школьной неуспеваемости, предложены эффективные пути предупреждения и преодоления этого явления. Для младших школьников разработаны комплексы упражнений для развития познавательных процессов, школьно-значимых функций, общеучебных умений (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Н.П. Локалова и др.).

Вместе с тем не все учащиеся начальной школы успешно справляются с требованиями, предъявляемыми учебной программой, что указывает на необходимость дальнейшего поиска способов предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости.

Основная часть

Под *неуспеваемостью* понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, которое устанавливается по истечении какого-либо значительного отрезка времени – после изучения одной темы или раздела, по результатам учебной четверти, полугодия, года. Для эффективного предупреждения неуспеваемости учащихся необходимо знать и учитывать все возможные причины этого сложного явления.

В психолого-педагогической литературе [1-5] рассматриваются следующие группы причин школьной неуспеваемости: психофизиологические, психологические, педагогические, социальные.

К *психофизиологическим причинам* неуспеваемости относятся:

- соматическая ослабленность ребенка;
- нарушения сенсорной сферы, психического развития;
- эмоциональные расстройства; двигательные нарушения (моторная заторможенность или расторможенность);
- нестабильность психических процессов (быстрый переход от повышенной активности к пассивности и наоборот);
- нарушение формирования школьных навыков (дислексия, дисграфия, дискалькулия).

Вторая группа причин школьной неуспеваемости – *психологические причины* – включает несформированность мотивации обучения; нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов (слабая произвольность, недостаточный уровень развития мышления, мелкой моторики руки, фонематического слуха, речи и др.).

Педагогическими причинами неуспеваемости младших школьников являются недостаточная подготовка ребенка к школе (а именно – несформированность важных для учебы умений и личностных качеств) и недостатки в организации учебной деятельности.

Для всех учащихся с относительно устойчивой и длительной неуспеваемостью характерны такие особенности, как:

- неразвитость познавательных интересов, стремление избежать усилий, связанных с умственной работой (это проявляется в поиске различных “обходных путей” – списать, подслушать и т.д.);
- несформированность умений учебной деятельности, наличие устойчивого неправильного подхода к учению;
- недостаточное овладение такими психическими функциями, как память, восприятие, воображение, неумение организовать свое внимание. Отсутствие привычки к высокой концентрации внимания в учебе приводит к существенному снижению индивидуального темпа работы;
- слабая воля и самоорганизованность, отсутствие трудолюбия.

Основной *социальной причиной* неуспеваемости младших школьников выступает неблагополучие семьи, ее дезадаптация хотя бы в одной сфере жизнедеятельности (экономической, культурной, психологической). На отношение ребенка к школе, к учебной деятельности существенное влияние оказывают коллективные отношения, психологический климат в классе, социометрический статус ученика. Очень важно, чтобы учащийся занимал благоприятное положение в системе межличностных отношений.

С учетом наиболее распространенных причин школьной неуспеваемости, типичных особенностей неуспевающих учащихся, специфики младшего школьного возраста можно выделить направления предупреждения неуспеваемости младших школьников (данные направления отражают задачи работы педагога с личностью учащегося):

- развитие познавательных мотивов, познавательной активности;
- развитие познавательных процессов и школьно-значимых функций;
- формирование общеучебных умений;
- развитие волевой сферы, настойчивости и привычки трудиться.

Работа по предупреждению неуспеваемости заключается не только в своевременном восполнении пробелов в учебной подготовке младших школьников, но и в развитии их познавательной и личностной сфер. Наиболее эффективному решению указанных задач, на наш взгляд, способствует реализация индивидуально-творческого подхода в обучении младших школьников.

Индивидуально-творческий подход ориентирован на создание условий для самореализации личности, выявления и развития творческих возможностей учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Повышению успеваемости младших школьников способствует реализация в учебном процессе следующих принципов индивидуально-творческого подхода [6]:

Учет индивидуальных особенностей предполагает всестороннее и глубокое изучение учащихся и социальной ситуации их развития. Определение индивидуально подхода как наиважнейшего пути решения проблемы неуспеваемости отмечено в работах Ю.К. Бабанского, Л.В. Занкова, В.А. Крутецкого, Н.А. Менчинской и др. Индивидуализация процесса обучения осуществляется с учетом таких обстоятельств, как навыки учебного

труда, познавательная сфера, познавательная мотивация, объем знаний, самооценка, состояние здоровья, бытовые условия, влияние микросреды, социометрический статус, отношение к учителю и др.

Принцип развивающего дискомфорта (или принцип преодолимых препятствий) подчеркивает необходимость усиления творческой направленности обучения, организации творческой деятельности учащихся в зоне их ближайшего развития. Именно сложные, но посильные для детей творческие задания стимулируют интерес к познавательной деятельности и способствуют развитию личности. Возможность использования творчества в качестве основного средства предупреждения неуспеваемости младших школьников обусловлена и другими обстоятельствами. Во-первых, в творчестве происходит поиск субъективно нового, своего пути решения проблемы, что дает ребенку ощущение свободы (от известных алгоритмов, мнений), релаксирующее чувство свободного волеизъявления. Во-вторых, творчество позволяет личности реализовать потребность в самовыражении, самоактуализации, способствует развитию индивидуальности, уникальности личности. В-третьих, творчество содержит элемент неопределенности, импровизации, что сближает его с игрой (метафорично творчество можно определить как игру воображения) и делает привлекательным для младших школьников.

В организации учебной деятельности младших школьников педагог играет ведущую роль. Отсюда значимость *принципа самостоятельности и сотрудничества*. Этот принцип указывает на необходимость оптимального соотношения активности учеников и учителя, сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся. Реализуется данный принцип через осуществление различных стратегий руководства творческой деятельностью учащихся с разным уровнем развития познавательных способностей. В отношении учащихся, имеющих затруднения в усвоении учебного материала, целесообразно использование стратегий стимулирования и поддержки, основанных на различных видах помощи, средствах повышения мотивации творчества, групповой и коллективной формах работы, непрерывном контроле.

Принцип эмоционального комфорта отмечает исключительную значимость положительных эмоций личности (радость, уверенность, оптимизм и др.) для результативности ее деятельности (особенно творческой). Эмоциональное состояние учащегося определяется не только полученными результатами, но и отношением к нему и его достижениям окружающих людей, в первую очередь учителя. Переживание хронического неуспеха оказывает разрушительное влияние на развитие учащегося в целом, на его личность, на его социальную ситуацию, на взаимоотношения с окружающими людьми. Картина личностного развития дополняется таким негативным явлением, как “выученная беспомощность” (М. Селигмен), “низкая самооценочность” (А. Бандура).

Рассмотрим практическую реализацию основных направлений предупреждения неуспеваемости младших школьников на основе указанных принципов.

Развитие познавательных мотивов, познавательной активности.

В основе формирования интереса и любви к определенному виду деятельности лежат положительные эмоции, получаемые от ее процесса и результата. Таким образом, очевидна необходимость создания ситуации успеха, т.е. обеспечение педагогом условий, при которых каждый ученик может достигнуть значительных результатов в деятельности. К таким условиям относятся:

1. Соответствие требований педагога, сложности учебного задания возможностям ученика. Это соответствие может быть обеспечено с помощью индивидуальных заданий на карточках, предоставления выбора заданий, дифференцированной работы на уроке с временными группами учащихся, дифференциации домашних заданий, использования системы подсказок, наводящих вопросов, алгоритмов и др.

2. Усиление творческой направленности обучения предполагает, во-первых, обогащение содержания деятельности творческими заданиями, во-вторых, формирование адекватной творчеству личностной позиции учащихся, замена репродуктивной установки (воспроизведение, применение привычных способов решения) на продуктивную, творческую (поиск новых способов решения).

В обучении младших школьников могут использоваться различные виды творческих работ:

- поиск и формулирование проблем;
- установление причин и определение последствий;
- доказательство или опровержение;
- сравнение, обобщение, выделение главного, классификация;
- установление взаимосвязей-закономерностей;
- составление плана деятельности;
- наглядное отражение информации в схемах, таблицах, моделях, опорных конспектах;
- составление, подбор заданий по теме;
- исправление ошибок;
- подбор ассоциаций, аналогий;
- описание, определение, объяснение явления;
- рассмотрение ситуации (явления) с разных сторон и др.

В основе творческой установки – внимательность к задаче. Для повышения последней могут использоваться нерешаемые задачи, ошибки в задании, нелепые или противоречивые данные. В структуре урока, несомненно, должны быть представлены этапы актуализации знаний, создания проблемной ситуации. Это позволит поставить учебную задачу так, чтобы она вытекала из логики предмета и необходимости познавательного процесса. Н.Б. Шумакова, например, для создания мотивации предлагает использовать приемы “ключевые слова”, “загадки”, “выполнимое/ невыполнимое действие”, “погружение в проблему” [7].

3. Реализация стимулирующей функции оценки. В оценивании работ младших школьников целесообразно применение личностного кри-

терия педагогической оценки (на основе сравнения достижений школьника относительно его самого, его прежних результатов), отказ от сравнения с более успешными одноклассниками. Педагогически целесообразным является авансирование в оценках, широкое использование похвалы, одобрения. В.А. Сухомлинский рекомендовал не оценивать результаты слабоуспевающего ученика согласно инструкции об оценке успеваемости, не оглушать его “двойкой”, т.к. такой ребенок требует других критериев оценки.

4. Обеспечение привлекательности учебного процесса. Младших школьников привлекает проблемный и эмоциональный характер изложения материала, использование наглядности (натуральной и изобразительной, воспринимаемой разными органами чувств), занимательных заданий, игр, интересного содержания заданий (например, с введением сказочных персонажей). Занимательные задания (ребусы, шарадки, загадки, кроссворды и др.), развивающие игры могут успешно использоваться при изучении разных предметов и тем. Например, на уроках русского языка слово-отгадку ученики разбирают по составу, склоняют, делают звуковой анализ и др.

Повысить привлекательность урока позволяет также разнообразие видов (наблюдать, придумывать, решать и др.) и форм учебной работы (коллективная, групповая, индивидуальная и др.). Интерактивное взаимодействие объединяет социальные и познавательные мотивы и таким образом способствует усилению мотивационного компонента учебной деятельности.

5. Оптимизация педагогического взаимодействия с учащимися, повышение их статуса в классе. Очень важно при взаимодействии с учениками (особенно имеющими затруднения в учебе) демонстрировать оптимизм, веру, доброжелательность, безусловное принятие, готовность помочь, терпение. Только такая позиция педагога укрепляет веру учащегося в свои силы и стимулирует его стремление к саморазвитию. Действенным приемом повышения статуса ученика в классе является информирование одноклассников о его успехах, творческих достижениях во внеклассной и внешкольной деятельности.

Развитие познавательных процессов (восприятие, память, мышление и др.) и *школьно-значимых функций* (пространственное восприятие и анализ, зрительное восприятие и анализ, фонематическое восприятие, анализ и синтез, тонкая моторика руки и зрительно-двигательная координация). В специальной литературе [3] представлены комплексы развивающих заданий, упражнений. Например, развитию фонематического восприятия младших школьников способствуют такие упражнения и творческие задания: выделить заданный звук (из ряда звуков, из слова), найти общий звук в словах, придумать слово с заданным звуком (слогом, с заданным количеством звуков, слогов), определить первый (последний) звуки, преобразовать слова (изменить, добавить, убрать звук), составить схемы слов и др.

Формирование общеучебных умений. В исследовании О.И. Тириновой представлены следующие группы общеучебных умений:

учебно-деятельностные (умение выделять учебную задачу, умение анализировать условия учебной задачи, умение планировать деятельность и др.);

– учебно-организационные (умение готовить рабочее место, умение использовать учебные принадлежности, умение рационально осуществлять домашнюю учебную работу, умение осуществлять учебное взаимодействие и др.);

– учебно-интеллектуальные (умение внимательно слушать, умение осуществлять наблюдение, умение выделять главное, умение рационально запоминать, умение проявлять волевые усилия и др.);

– учебно-информационные (умение работать с книгой, умение правильно, выразительно читать, библиотечно-библиографические умения и др.);

– учебно-коммуникативные умения (умения слушать и излагать свои мысли, умения письменной речи, умение вести диалог и др.).

Формирование общеучебных умений основано на поэтапном овладении способами действий: осуществление учебных действий под непосредственным руководством учителя (1 класс); овладение способами действий в ходе осуществления коллективно распределенной учебной деятельности (2-3 класс); развитие самостоятельности в выполнении учебных действий, зарождение предпосылок индивидуальной учебной деятельности (4 класс) [8].

Реализация общеучебных умений содержит существенные возможности проявления младшими школьниками творчества, так как предполагает осуществление выбора и рефлексии. Например, при организации мнемической деятельности ученик выбирает наиболее подходящий прием запоминания (логическая обработка текста; составление плана; смысловое соотнесение; разработка наглядной опоры; использование сенсорных опор памяти и др.), соотносит полученный результат с запланированным и вносит коррективы в свою деятельность. Интересной работой, требующей проявления творческих способностей учащихся, является также разработка памяток, рекомендаций, алгоритмов (“Как организовать рабочее место”, “Как правильно учить стихи” и др.). С учетом разных возможностей учащихся им могут быть предложены такие варианты задания, как анализ, дополнение, исправление предложенных рекомендаций, оценка деятельности на основе рекомендаций.

Важным направлением работы в контексте рассматриваемой проблемы выступает *развитие волевой сферы младших школьников, их настойчивости и привычки трудиться*. Психологи Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев рекомендуют для развития волевых свойств приучать младших школьников ставить перед собой цели (выделяя близкие и далекие, легко и трудно достигаемые); постепенно увеличивать меру самостоятельности учеников в выполнении заданий (сокращать

помощь, увеличивать объем задания, его сложность, стимулировать самоконтроль и др.); осуществлять систематический контроль за выполнением заданий, привлекать учеников к самооценке и взаимооценке; подкреплять волевые усилия положительными эмоциями (ученик должен получать удовлетворение от преодоления трудностей в каждом волевом акте) [9]. Для развития воли детей младшего школьного возраста целесообразно использовать также разнообразные игры (например, “Пуговица”, “Найди отличие между двумя картинками” и др.), которые позволяют сложный, интеллектуально насыщенный материал сделать интересным и занимательным.

Заклучение

Успешность овладения младшими школьниками учебной программой обусловлена рядом факторов – психофизиологическими и личностными особенностями учащихся, социальными обстоятельствами, качеством преподавания и др. Поэтому профилактика неуспеваемости должна осуществляться комплексно на уровне личности (развитие подструктур направленности, опыта, психических процессов и др.), социальной среды (повышение воспитательного потенциала семьи, гармонизация межличностных отношений и повышение статуса ученика в классном коллективе), учебной деятельности (оптимизация содержательной, организационной стороны учебной деятельности, педагогического взаимодействия).

Для предупреждения неуспеваемости младших школьников необходима целенаправленная работа по формированию общеучебных умений, развитию познавательных мотивов и познавательной активности, познавательных процессов и школьно-значимых функций, настойчивости и привычки трудиться. Решение обозначенных задач возможно, если каждый учащийся будет иметь возможность самореализации в учебной деятельности, проявления и развития своего творческого потенциала. Предопределить успех ученика в творчестве – значит организовать творческую деятельность в зоне его ближайшего развития. Реализация индивидуально-творческого подхода в обучении отражает гуманистический характер образования, способствует становлению младших школьников как субъектов учебной деятельности, позволяет осуществить переход от индивидуализации обучения к самоиндивидуализации собственной познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Безруких, М.М.** Почему учиться трудно?: Об истоках школьных проблем ребенка / М. Безруких, С. Ефимова, Б. Круглов. – М.: Семья и школа. – 1995. – 207 с.
2. **Ларисова, Е.В.** Неуспеваемость учащихся. Методика работы по предупреждению и преодолению пробелов в знаниях / Е.В. Ларисова // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 9. – С. 54-58.

3. **Локалова, Н.П.** Как помочь слабоуспевающему школьнику / Н.П. Локалова. – М.: Ось-89, 2005. – 96 с.
4. **Мурачковский, Н.И.** Как предупредить неуспеваемость школьников / Н.И. Мурачковский. – Минск: Народная асвета, 1977. – 80 с.
5. **Цетлин, В.С.** Предупреждение неуспеваемости учащихся / В.С. Цетлин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
6. **Чумакова, С.П.** К вершинам творчества. Принципы организации творческой деятельности младших школьников / С.П. Чумакова // Печатковая школа. – 2007. – № 8 – С. 37-39.
7. **Шумакова, Н.Б.** Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М., Воронеж: Модэк, 2004. – 336 с.
8. **Тиринова, О.И.** Общеучебные умения младших школьников / О.И. Тиринова // Печатковане навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 2. – С. 25-34.
9. **Вергелес, Г.И.** Младший школьник: помоги ему учиться: книга для учителей и родителей / Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; Союз, 2000. – 159 с.

Поступила в редакцию 11.01.2010 г.

УДК 37.018.26

Е.В. АНТИПОВА, И.Н. БАТУРА

КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА

В настоящее время происходит девальвация смысла семейной жизни: снижается престиж семьи в обществе, молодые люди принимают решение о вступлении в брак необдуманно, не осознают принятую на себя ответственность. В связи с этим актуализируется необходимость освещения проблемы формирования культуры будущего семьянина на всех ступенях образования. В статье "Культура будущего семьянина" с учетом сложившихся социокультурных условий раскрываются основные направления подготовки подрастающего поколения к семейной жизни, сущность понятия культура будущего семьянина, характеристика его структурных компонентов.

Введение

Семья – одна из высших ценностей, созданных человечеством за всю историю его существования. Крепкая семья – богатство и надежда каждой нации, благополучие общества. В прочной и надежной семье нуждается каждый человек независимо от возраста.

Большинство современных молодых людей принимают решение о вступлении в брак необдуманно, не осознавая принимаемой на себя ответственности, не научившись общаться с партнером. В итоге их ожидания и надежды оказываются неоправданными. Кроме того, современное состояние брачно-семейных отношений характеризуется уменьшением влияния родителей на подготовку юношей и девушек к семейной жизни.

Из этого вытекает необходимость использования различных тактических подходов в устранении обозначенных противоречий. В качестве

одного из них мы рассматриваем формирование культуры будущего семьянина. Модель культуры будущего семьянина разработана и внедряется нами в практику работы учреждений образований №№ 13, 19, 21 г. Могилева, Вишовской средней школы Бельничского района, Кадинской средней школы Могилевского района на разных ступенях обучения в рамках инновационного проекта “Внедрение системы воспитания будущего семьянина в современных социокультурных условиях в Республике Беларусь”.

Основная часть

Семейная жизнь, родительство открывает для человека возможности для личного роста, возможность испытать чувство своей полезности и ценности, ощутить свою уникальность, свою неповторимость, но в то же время предъявляет к нему и много требований. Поэтому важное место должно принадлежать и специальной подготовке подрастающего поколения к жизни в родительской семье в пору детства и возмужания, к созданию в будущем своей семьи, к выполнению супружеских и родительских обязанностей, к воспитанию детей. Содержание подготовки подрастающего поколения к семейной жизни на наш взгляд включает следующие важнейшие аспекты:

1. *Общесоциальный*, раскрывающий политику государства в области семейного воспитания, брачно-семейных отношений.

2. *Гуманистический*, включающий следующие аспекты: гуманное отношение к членам своей семьи, уважение старших, равноправное товарищеское отношение к представителям другого пола; отзывчивость и уважение к матери, отцу, старшим и младшим; потребность в воспитании детей в атмосфере добра, ответственности, верности, честности, сдержанности, уступчивости, осознания моральных основ брачно-семейных отношений, любви как нравственной основы брака; чувства долга перед супругой (супругом), семьей, детьми; культуры интимных чувств, правильных представлений об идеальном муже и жене, об отце и матери.

3. *Нормативно-правовой*, предполагающий ознакомление с основами законодательства о браке, с важнейшими положениями семейного права, с обязанностями супругов по отношению друг к другу, к детям, к обществу.

4. *Психолого-педагогический*, включающий формирование понятий о личности, об особенностях психологии межличностных отношений юношества, о психологических основах брака и семейной жизни, умения понимать психологию других людей; развитие чувств, необходимых для супружеской и семейной жизни, владение навыками общения и др.

5. *Физиолого-гигиенический*, включающий знания физиологических различий мужского и женского организмов, вопросов личной гигиены и др.

6. *Социально-педагогический*, включающий формирование представлений о роли семьи в воспитании детей, ее педагогическом потенциале, специфике семейного воспитания, воспитательных функциях отца и

матери, о путях повышения педагогической культуры родителей, а также вооружение юношества конкретными знаниями и умениями по самовоспитанию и воспитанию детей.

7. *Эстетический*, включающий формирование отношений к семейной жизни как к самостоятельной эстетической ценности.

8. *Хозяйственно-экономический*, предполагающий вооружение знаниями о планировании семьи, бюджете семьи, культуре быта, умениями ведения домашнего хозяйства.

Очевидно, что такая всесторонняя подготовка будущего семьянина должна проводиться общими усилиями школы, семьи и общественности. И в связи с этим актуализируется проблема разработки модели культуры будущего семьянина. Логика изложения материала предполагает обратиться к определению сущности понятия “культура будущего семьянина”. Анализ данного понятия начнем с рассмотрения термина “культура”.

Слово *культура* латинского происхождения (*cultura*), в первоначальном смысле – обработка и уход за землей, с тем чтобы сделать ее пригодной для удовлетворения человеческих потребностей [1, с. 229]. По мере того как человек стал выделять себя из природы культура начинает постепенно осознаваться как результат человеческой деятельности, ориентированной на производство материальных и духовных ценностей, на “культивирование” самого человека, на совершенствование его способностей, сознания, на обогащение его духовности [2].

Общенаучные подходы понимания культуры конкретизировались в различных областях научных знаний. В современном понимании культуру рассматривают как “совокупность материальных и духовных продуктов человеческой деятельности, организационных форм, служащих обществу, духовных процессов и состояний человека и видов его деятельности” [3, с. 19-20], которая “выражает, прежде всего, тот аспект общественной жизни, связанный с преемственностью, с накоплением ценностей, с их передачей будущим поколениям” [3, с. 38].

Следует сказать, что культура является способом регуляции, сохранения, воспроизведения и развития в целом человеческой жизни. Кроме того, культура включает в себя “все материальные и нематериальные продукты человеческой деятельности, ценности и придуманные способы поведения, объективированные и принятые в любых общностях, передаваемые другим общностям и последующим поколениям”.

Подводя итог выше изложенному, можно сделать следующий вывод. **Культура** – это преобразующая деятельность по созданию комплекса материальных и духовных ценностей, направленных на самораскрытие человека, на постижение и освоение мира с позиций представления об идеале, о возвышенном и гармоническом. Помимо сказанного отметим, что культура способствует формированию ценностных ориентаций личности, благоприятствует развитию человека, его совершенствованию, становлению как личности, стимулирующая и регулирующая деятельность человека.

Исходя из этого, культуру можно представить в виде динамической системы, состоящей из трех компонентов: *деятельность – материальные и духовные ценности – саморазвитие человека и общества* [2]. Под материальной культурой понимают результат материального производства, т.е. все то, что создано руками человека. [4, с. 98] В то же время духовная культура, по определению А.И. Арнольдова, “целостный и самостоятельный феномен, занимающий свое четкое очерченное место в жизни” [5, с. 13]. В силу необычайной многогранности духовную культуру следует рассматривать со всеми сторонами и процессами общественной жизнедеятельности, не сводя ее к “сумме знаний, полученных в других науках, занимающихся различными сторонами духовной жизни общества” [5, с. 13]. Этой же точки зрения придерживается Л.Н. Коган, определяя духовную культуру как “активную человеческую жизнедеятельность по освоению имеющихся культурных ценностей и созданию новых” [6, с. 4]. Исходя из этого, можно утверждать, что деятельность по освоению накопленных духовных ценностей меняет не только потребности, но и природу самого человека и, следовательно, является результатом и критерием развития личности.

Основу духовной культуры личности и общества в целом составляет система просвещения, в которой находит свое соединение процесс обучения и воспитания. При этом отождествление культуры с внутренней интеллигентностью как показателем образованности недопустимо. Неотъемлемой составной частью духовной культуры является *педагогическая культура родителей*, составной частью которой является *культура будущего семьянина* (рис. 1)

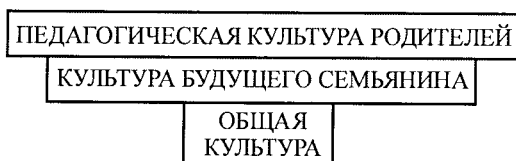


Рис. 1. Соотношение видов культур

Педагогическая культура родителей, будучи частью общей культуры, является многогранным и многоаспектным понятием, охватывающим различные стороны не только процесса воспитания детей в семье, но и жизнь членов семьи в целом. В этом случае культура будущего семьянина представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для создания успешной семьи. Для раскрытия сущности понятия “*культура будущего семьянина*” целесообразно использовать комплекс подходов.

Так, *аксиологический* подход позволяет выделить в понятии “*культура будущего семьянина*” опыт воспитания, накопленный в процессе исторического развития человечества в целом и нации в частности, кото-

рый представляет собой духовные и нравственные ценности, идеалы, смыслы воспитания детей в семье. Согласно *деятельностному* подходу, формирование личности будущего семьянина возможно в условиях активности личности воспитанников, которая находит отражение в разнообразной деятельности: познание, общение, самообразование, саморазвитие, самосовершенствование и т.д. *Гуманитарный* подход определяет условия самосовершенствования личности воспитанника как будущего семьянина и родителя. *Креативный* подход отражает творческую составляющую культуры. Каждое новое поколение родителей не ограничивается воспроизведением предшествующего опыта, а преломляет его к современным условиям, ищет более эффективные пути и средства формирования брачно-семейных отношений, совершенствования процесса семейного воспитания.

Культура будущего семьянина – это ценностное отношение к семье, осознанная готовность к вступлению в брак и воспитанию будущих детей.

Такое понимание культуры будущего семьянина позволяет выделить следующие структурные компоненты: мотивационный, интеллектуальный, действенно-практический и рефлексивный (рис. 2).

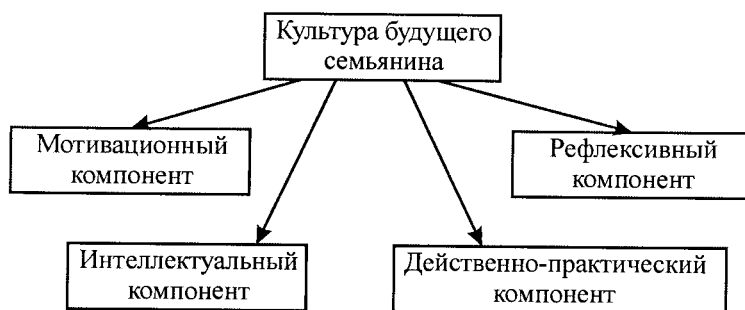


Рис. 2. Модель структуры культуры будущего семьянина

Каждый вышеобозначенный компонент имеет свои показатели (таблица).

Характеристика структурных компонентов культуры будущего семьянина

Компоненты культуры будущего семьянина	Характеристика компонентов культуры будущего семьянина
Мотивационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – понимание личностной и социальной значимости создания семьи; – положительное отношение к проблеме создания семьи, воспитанию детей; – формирование внутренних мотивов создания семьи; – формирование образа будущей семьи, образа будущего супруга или супруги; – нацеленность на сохранение и укрепление родственных уз и преемственности семейных традиций.

Окончание табл.

Компоненты культуры будущего семьянина	Характеристика компонентов культуры будущего семьянина
Интеллектуальный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – знание нормативно-правовой базы, касающейся охраны прав и интересов семьи и детства; – знание общечеловеческих и национальных семейных традиций; – знания о сущности и принципах распределения семейных ролей; – знание этических норм, находящих отражение в сексуальной культуре; – представления о необходимости поддержания физического и психического здоровья; – знания о важности построения отношений в семье на принципах гуманизма; – знания о психологии и гигиене пола; – представления о функциях отца и матери, их роли в воспитании детей.
Действенно-практический компонент	<ul style="list-style-type: none"> – умения строить семейно-брачные отношения на принципах гуманизма; – умения формировать семейные отношения с учетом индивидуальных, возрастных, психологических особенностей всех членов семьи; – умение применять знания психологии, педагогики, гигиены в процессе построения будущей семейной жизни и воспитании детей; – умение сотрудничать в системах “муж-жена”, “родители-дети”, строить отношения в сиблингах; – умение уважительно относиться ко всем членам семьи, к традициям и устоям жизнедеятельности семьи; – умение эмоционально отзываться на события, происходящие в семье, способность к пониманию близкого человека. – пополнение опыта применения бытовых умений и навыков, необходимых для ведения домашнего хозяйства в будущей семейной жизни.
Рефлексивный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – умение оценивать свою позицию в семейных взаимоотношениях; – умение осуществлять самоконтроль в процессе построения семейно-брачных отношений; – умение соотносить свое поведение с нравственными нормами, принятыми в обществе и семье; – самооценка своей семейной жизнедеятельности; – готовность брать на себя ответственность в семейных отношениях.

Исходя из характеристики структурных компонентов культуры будущего семьянина нами были определены уровни сформированности культуры будущего семьянина. *Первый уровень*: учащиеся овладели основными понятиями; осознают необходимость подготовки к семейной жизни и воспитанию детей, необходимость морально-нравственных взаимоотношений между юношами и девушками; понимают и осознают функции отца и матери в воспитании детей; понимают важность опыта воспитания предыдущих поколений. *Второй уровень*: учащиеся

имеют представление об основных понятиях, о функциях отца и матери в воспитании детей; имеют неустойчивое положительное отношение к подготовке к семейной жизни и воспитанию детей, к морально-нравственным взаимоотношениям между юношами и девушками; имеют неустойчивое положительное отношение к опыту воспитания детей предыдущими поколениями. *Третий уровень*: учащиеся имеют поверхностное представление об основных понятиях, о функциях отца и матери в воспитании детей; преобладает отрицательное отношение к подготовке к семейной жизни и воспитанию детей; к морально-нравственным взаимоотношениям между юношами и девушками; имеют отрицательное отношение к опыту воспитания детей предыдущими поколениями.

Заключение

В заключении следует отметить:

во-первых, формирование культуры будущего семьянина на основе выделенных компонентов будет способствовать в будущем сокращению роста числа дисгармоничных семей, роста количества ранних браков, количества детей, рожденных вне брачного союза и растущих в неполных семьях. В целом формирование культуры будущего семьянина будет способствовать увеличению количества семей, которым присущи отношения сотрудничества, характерны единство или близость взглядов, устремлений, интересов, сочувствие, взаимопомощь, сплоченность.

во-вторых, учет выделенных уровней сформированности культуры будущего семьянина даст возможность целенаправленно, последовательно, систематично организовать и отследить результат процесса формирования у учащихся культуры будущего семьянина.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Щепаньский, Я.** Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский – М.: Изд-во “Прогресс”, 1969. – 240 с.
2. **Соколов, Э.В.** Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 226 с.
3. **Уледов, А.К.** О принципах изучения общественного сознания. – В сб.: Очерки методологии познания социальных явлений / А.К. Уледов. – М.: Мысль, 1970. – 334 с.
4. **Философский энциклопедический словарь.** – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
5. **Социалистическая культура: теория и жизнь / А.И. Арнольдов.** – М.: Политиздат – 1984. – 174 с.
6. **Духовная жизнь общества и ее структура.** – В сб. “Духовное развитие личности” / Л.Н. Коган – Свердловск, 1967. – 332с.

УДК 37.014.3(438)

Е.В. ВОРОБЬЕВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В СВЕТЕ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена исследованию ступеней профессионального роста учителей в Республике Польша.

Автор анализирует изменения в системе повышения квалификации учителей, произошедшие в Республике Польша после проведения реформы образования в 1999 г.

Автор приходит к выводу, что в процессе проведения реформы образования в Польше появилось 4 ступени профессиональной квалификации учителей: учитель-стажер, учитель по контракту, “назначенный” учитель, дипломированный учитель. В статье также приведены статистические данные об отношении польских педагогов к реформе.

Введение

Реформа образования в Польше, которая началась в 1999 г., внесла много изменений в образовательную систему этой страны [1, с. 50]. Необходимость проведения реформы была обусловлена непригодностью сложившейся системы образования к темпу и масштабу общественных изменений, которые происходили в стране. Изменения происходят в области администрирования и надзора, оценки знаний и аттестации учащихся, в определении экономических механизмов, источников и способов финансирования, квалификационных требований и стандартов, а также профессиональных компетенций и профессионального роста педагогов.

Основная часть

Социальный заказ, современные тенденции в образовании, достижения науки и техники, новая концепция школы потребовали соответствующей подготовки педагогических кадров. Компетенции и квалификации в области подготовки педагогических кадров отражены в стандарте, утвержденном Министерством образования 4 сентября 2004 г. Согласно этому документу профессиональная подготовка учителей должна быть ориентирована на приобретение компетенций в дидактической, воспитательной и общественной сферах [2, с. 53].

Реформаторы ввели 4 ступени профессионального “роста” учителей: учитель-стажер, учитель по контракту, “назначенный” учитель, дипломированный учитель.

Выпускник педагогического учебного заведения, начиная работу в школе, составляет план своего профессионального развития и далее, во время подготовительного периода, который длится 1 год, собирает документы, которые подтверждают, что план выполнен. После данного подготовительного периода учитель представляет письменный отчет директору школы, рассматриваемый родительским комитетом. На основе

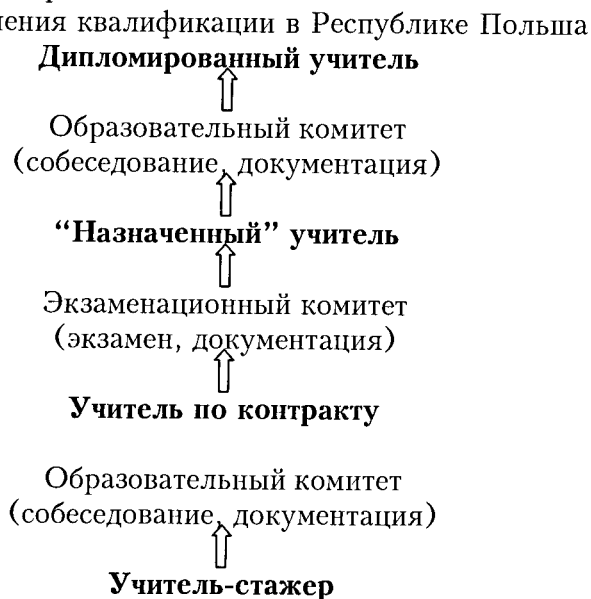
результатов обсуждения учителю присваивается должность учителя по контракту. В этой должности польский учитель может находиться в течение 2 лет и 9 месяцев, после чего сдает экзамен и, предоставив всю необходимую документацию, становится “назначенным” учителем. Только имея должность “назначенного” учителя, педагогу гарантируется постоянное место работы. Такие учителя принимаются на работу на неограниченный срок, а также назначаются на некоторые должности в образовательной системе (директор, инспектор, консультант).

Для достижения наивысшей должностной ступени – дипломированный учитель – “назначенный” учитель повышает квалификацию в течение двух лет и девяти месяцев и представляет следующие документы в образовательный комитет:

- письменный отчет о проделанной работе;
 - документы, которые подтверждают участие в мероприятиях, обозначенных в Правилах (подготовка программ, проведение открытых уроков, сотрудничество с местным органом образования, наличие, по крайней мере, двух публикаций, выполнение функции экзаменатора и т.д.).
- Учитель проходит собеседование в образовательном комитете и назначается дипломированным учителем [1, с. 50].

Необходимо отметить, что повышение в должности сопровождается, прежде всего, повышением заработной платы. В настоящее время минимальная зарплата учителя-стажера около 1100 польских злотых (примерно 282 евро); учитель по контракту зарабатывает 120% от зарплаты учителя-стажера; “назначенный” учитель зарабатывает 150% от зарплаты учителя-стажера, а дипломированный учитель получает 180% соответственно [2, с. 52].

Систему повышения квалификации учителей в Польше можно представить следующим образом:



По статистическим данным в настоящее время большая часть учителей в Польше являются “назначенными” учителями (60%). Однако отмечается рост числа дипломированных учителей [3, с. 50].

Спустя почти 10 лет после начала реформы польские ученые провели опрос восьмидесяти педагогов, прошедших различные ступени повышения квалификации, для выявления аспектов преобразований в сфере образования. Опрос проводился среди учителей, которые работают в деревнях, малых и больших городах, из которых женщины составляли 94%; учителя, имеющие степень магистра – 67%; возраст опрашиваемых – 31–40 лет, стаж их работы – 11–20 лет. Более половины респондентов работают в начальных школах, 28% – в дошкольных учреждениях, в средней школе – 23%; также 60% из них являлись “назначенными” учителями, 27% – дипломированными.

Первый блок анкетирования содержал вопросы о процедуре повышения квалификации, которая была введена реформой, и о личном отношении учителей к ней.

Большая часть педагогов ответили, что новые правила ввели бюрократизм и отяготили учителей ненужной работой. Кроме того, 41% респондентов отметили, что сами процедуры повышения квалификации ими не до конца понятны; 37% учителей считают, что самая большая проблема во время повышения квалификации – это сбор необходимых документов; для 30% педагогов – это описание своей работы, а для 24% – подготовка плана профессионального развития.

По поводу влияния профессионального развития на трудоустройство 49% учителей считают, что труднее найти работу тем, кто имеет высшие должности (дипломированный учитель) и только 14% думают, что учитель с высокой должностью легко получит работу в школах. Также 555 опрошенных считают, что нововведения в системе повышения квалификации привело к “изоляции” учителей с высшими должностями от остального педагогического состава. Только 38% респондентов считают, что преобразование усилило сотрудничество между учителями [3, с. 50].

Второй блок опроса включал в себя аспекты влияния реформы повышения квалификации на профессиональную и личную жизнь учителей. 585 учителей полагают, что повышение квалификации не повлияло на их работу, 38% отмечают, что эффект был положительным, остальные – что их работа ухудшилась. Что касается личной жизни, то 46% респондентов отметили негативный эффект время повышения квалификации (особенно для воспитания детей) [2, с. 53].

Третий блок опроса предусматривал отзывы о качестве работы учителей в период повышения квалификации. 56% педагогов убеждены, что часть документации представляет собой фикцию, хотя 2/3 опрошенных директоров утверждают обратное. Анализ уроков 74% учителей в период повышения квалификации показал, что они проводились “на показ”. При оценивании курсов повышения квалификации, 57% респондентов считают, что новизна учебного материала очень мала (большая часть

предоставлялась им на занятиях в университете), а 22% обвинили организаторов курсов в том, что они представляют больше развлекающего, чем обучающего материала.

На последний и главный вопрос о том, является ли реформа системы повышения квалификации важным достижением реформы образования, 265 педагогов высказались положительно, 73% дали отрицательный ответ, а 17% выбрали ответ “конечно, нет” [2, с. 54].

Заключение

Результаты опроса показали, что первоначальное отношение учителей к реформе было следующее: 19% – надеялись на улучшение системы повышения квалификации и были обеспокоены будущим; 14% – выявили нежелание преодолевать новые трудности, связанные с реформой и страх перед неспособностью овладеть новыми навыками; 24% – надеялись на улучшение профессионального статуса и финансового положения; 43% – считали, что нововведения не нужны. Спустя 10 лет, результаты ответа на вопрос: “Считаете ли вы нововведения реформы важным достижением в педагогическом образовании?” следующие: нет ответа – 1,15%; конечно нет – 17,44%; скорее нет – 55,81%; скорее да – 24,42%; конечно да – 1,16% [2, с. 55].

Таким образом, можно сделать вывод, что отношение польских учителей к реформе на начальном этапе и спустя 10 лет не изменилось и осталось негативным. По мнению большинства польских педагогов, финансовые затраты на реализацию новой системы напрасны.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ордон, У.** Реформа образования в Польше / У. Ордон // Народное образование. – 2005. – № 8. – С. 50.
2. **Banach, C.Z.** Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej / C.Z. Banach // Kultura i edukacja. – 2001. – № 1. – С. 50-61.
3. **Zieba, A.** Pragmatyka fistaszka / A/ Zieba // Nowa Szkoła. – 2004. – № 8. – С. 50.

Поступила в редакцию 23.12.2009 г.

УДК 159.922:373.2

Л.В. ФИНЬКЕВИЧ, Т.М. НЕДВЕЦКАЯ

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Конкретизировано в целом и во взаимосвязи отдельных ее структурных компонентов содержание коммуникативной компетентности; уточнены исходные диагностические критерии оценки уровня сформированности компо-

нентов коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста; выявлены условия, обеспечивающие оптимальные показатели в развитии коммуникативной компетентности дошкольников, детерминирующие повышение их статусного положения в группе сверстников. **Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, социометрический статус, дети старшего дошкольного возраста, группа сверстников.

Введение

Характерной особенностью современной образовательной системы является ее гуманистическая направленность, которая обуславливает актуальность проблемы эмоционального благополучия, успешности ребенка в системе межличностных отношений, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Ущемление, депривация потребностей старших дошкольников в удовлетворении притязаний на признание сверстниками, что обнаруживается в низких показателях статуса, узости круга общения, отсутствии избирательных контактов и взаимных симпатий, приводит к эмоциональному напряжению и фрустрации, к развитию негативных личностных образований и отклоняющихся форм поведения [1].

В последнее время, как в зарубежной, так и в отечественной психологии достижения человека в сфере отношений с другими людьми все чаще отражаются в понятии “коммуникативная компетентность”. Сам феномен “коммуникативная компетентность” как конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения (Л.А. Петровская) исследовался в социальной психологии детства фрагментарно. Отдельные эмпирические исследования были посвящены вопросам общительности ребенка (М.И. Лисина, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, А.Г. Рузкая, В.М. Холмогорова), проблеме построения коммуникаций в игре и их связи с конфликтным взаимодействием (Б.П. Жизневский, Я.Л. Колосинский, А.А. Рояк). В ряде исследований (В.С. Мухина, Т.А. Репина, Р.А. Смирнова) убедительно показано, что в дошкольном возрасте происходит дифференциация детей по их положению в группе сверстников. Однако ни существенные характеристики коммуникативной компетентности, ни характер их влияния на популярность дошкольников в детском сообществе не были предметом научного исследования. Вместе с тем опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребенка. В связи с этим и возникает необходимость установления коммуникативных детерминант, определяющих положение ребенка в группе сверстников.

Основная часть

Целью нашего исследования было выявление и описание возрастных особенностей формирования коммуникативной компетентности на этапе дошкольного детства в контексте ее влияния на статусное положение детей в группе сверстников. В ходе исследования использовался комп-

лекс психодиагностических процедур, который включал наблюдение за общением детей в свободной (нерегламентируемой) деятельности; оценочное шкалирование коммуникативной компетентности (модифицированный вариант для дошкольников шкалы Т.А. Ревягиной), социометрический эксперимент (вариант для дошкольников Я.Л. Коломинского "У кого больше?"), формирующий эксперимент, методы математической статистики (критерий Манна-Уитни; критерий Вилкоксона; коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

На основании имеющихся подходов к пониманию коммуникативной компетентности было принято ее определение как *конгломерата социально-коммуникативных знаний и умений, приобретаемых в ходе естественной социализации, обучения и воспитания и обнаруживающих себя в межличностном взаимодействии*. Вслед за Я.Л. Коломинским, подчеркиваем, что коммуникативная компетентность дошкольников реально проявляется в конструктивных моделях межличностного поведения и межличностной коммуникации, в адекватном восприятии детьми других и себя [2]. Анализ теоретических и эмпирических исследований проблемы формирования коммуникативных умений старших дошкольников (Т.Н. Ковалева, Я.Л. Коломинский, Е.А. Колягина, Е.А. Панько, Т.А. Ревягина, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, Р.К. Терещук) позволил выделить в структуре коммуникативной компетентности детей этого возраста ряд взаимосвязанных компонентов:

- социальнокоммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе;
- социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми;
- социальная нормативность;
- речевая коммуникация;
- эмоционально-волевая регуляция (эмпатия, произвольность деятельности);
- представление о себе, отношение к себе.

В дошкольном возрасте уровни развития коммуникативной компетентности являются детерминантами, влияющими на статусное положение ребенка в группе сверстников. При этом обнаруживается вариативность связей уровня развития отдельных компонентов коммуникативной компетентности и положения ребенка в группе сверстников.

С целью изучения уровня развития коммуникативной компетентности дошкольников с разным социометрическим статусом была использована методика оценочного шкалирования коммуникативной компетентности дошкольников Т.А. Ревягиной (модифицированный вариант). Каждый раздел оценочного шкалирования коммуникативной компетентности дошкольников включает ряд критериев, по которым экспериментатор оценивает в протоколе степень их выраженности. В качестве примера приведены два раздела шкалы оценки коммуникативной компетентности дошкольника, представленные в протоколе:

Разделы шкалы оценки коммуникативной компетентности дошкольников	КРИТЕРИИ	БАЛЛЫ			
		0	1	2	3
<i>Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе</i>	1. Коммуникативно активен, легко вступает в контакт с детьми, является инициатором в общении.				
	2. Приветлив со сверстниками, здоровается и прощается; называет сверстника по имени; умеет обращаться вежливо, спокойно.				
	3. Проявляет живой интерес к собеседнику, направленность на общение со сверстником.				
	4. Внимателен к сверстнику, замечает его настроение, считается с его мнением, умеет слушать.				
	5. Оказывает поддержку, помощь, услугу сверстникам по собственной инициативе.				
	6. С удовольствием участвует в коллективных играх, проявляет сопереживание, чувство солидарности.				
	7. Владеет положительными способами игрового сотрудничества, умеет договариваться о совместных делах и играх со сверстниками, способен брать на себя игровые роли, приспосабливать свое поведение к поведению партнера, учитывать позицию других.				
	8. Проявляет гибкость в общении, умение вести спор, решать конфликты без применения силы.				
<i>Представление о себе, отношении к себе</i>	1. Имеет представления о себе в настоящем, прошлом и будущем.				
	2. Имеет представление о себе как о социальном существе.				
	3. Осознает свою половую принадлежность, сформирована адекватная своему полу модель поведения и общения.				
	4. Проявляет уважение к себе.				
	5. Проявляет стремление к самопознанию.				
	6. Дает оценку своим внешним и внутренним качествам.				
	7. Характеризует свое эмоциональное состояние.				
	8. Проявляет позитивное отношение к себе.				

Подсчет баллов по каждому критерию проводился с использованием следующей шкалы значений: 0 баллов – полностью не соответствует; 1 балл – скорее соответствует, чем не соответствует; 2 балла – чаще всего соответствует, чем не соответствует; 3 балла – полностью соответствует.

С целью обеспечения принципа экологической валидности, предупреждения эффекта присутствия, в качестве наблюдателей-исследователей выступали педагоги, постоянно работающие с детской группой. Перед началом исследования все они получили подробный инструктаж психолога, бланки протоколов наблюдений. Были определены контрольная и экспериментальная группы выборки в соответствии с принятыми в психологических исследованиях правилами.

Анализ данных по каждому разделу оценочного шкалирования позволил судить о неравнозначной представленности отдельных структурных компонентов коммуникативной компетентности у дошкольников. При этом не обнаружено ярко выраженных (статистически достоверных) различий в показателях уровня каждого компонента, что можно рассматривать как возрастную особенность в развитии коммуникативной компетентности, свойственную этапу дошкольного детства.

Сопоставление результатов исследования коммуникативной компетентности и межличностных отношений детей в группе позволило установить характер их связи, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Связь компонентов коммуникативной компетентности дошкольников и их статусного положения (общее среднее)

Компоненты коммуникативной компетентности	Статусные категории	
	популярные	непопулярные
Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе	19,1**	14,2
Социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми	18,2*	16
Социальная нормативность	17,3**	14,3
Речевая коммуникация	20,5*	16,2
Эмоционально-волевая регуляция (эмпатия, произвольность деятельности)	20**	15,1
Представление о себе, отношение к себе	19,1*	15,7

Примечание: * – достоверность при $p \leq 0,05$; ** – достоверность при $p \leq 0,01$

Как видим, у популярных дошкольников выраженность показателей по всем компонентам коммуникативной компетентности выше, чем у непопулярных детей. Действительно, фактологические материалы исследования позволили установить сильную положительную связь ($p < 0,01$, $r = 0,81$) между социометрическим статусом ребенка и выраженностью компонентов его коммуникативной компетентности. Так, популярные дошкольники, в отличие от непопулярных, имеют наиболее высокие показатели по таким компонентам коммуникативной компетентности, как *речевая коммуникация, эмоционально-волевая регуляция*. У непопулярных детей наименее сформированы *социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, социальная нормативность в поведении*.

Полученные материалы наблюдений подтверждают, что дошкольники разных статусных категорий имеют различную характеристику коммуникативной компетентности. Так, для **популярных детей** в большей мере характерна высокая коммуникативная активность и инициативность; они чаще проявляют внимательность, сочувствие, гибкость в общении; владеют положительными способами игрового сотрудничества, приспособ-

сабливают свое поведение к поведению партнера, учитывают позицию другого. В общении со взрослыми проявляют навыки культурного поведения в разных ситуациях (благодарят, просят прощения, поздравляют, высказывают сочувствие, восхищение), слушают взрослого не перебивая. У таких детей сформировано умение правильно, связанно и логично выражать свои мысли, рассуждать, убеждать, вести спор. “Популярные” дети умеют самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность, владеют навыками саморегуляции своих действий, умеют подчиняться правилам с учетом требований окружающих, проявляют уважение, позитивное отношение к себе.

“Непопулярные” среди сверстников дошкольники имеют низкий уровень развития коммуникативной компетентности, испытывают трудности в общении с ровесниками и взрослыми, у них нарушена нормативность социального взаимодействия с окружающими, слабо владеют рефлексивными умениями; у таких детей преобладает низкая регуляция эмоционально-волевой сферы, низкий уровень общей речевой активности, наблюдаются нарушения в звукопроизношении, трудности в составлении рассказов из личного опыта, неумение вести содержательную беседу познавательного или личностного характера.

Исходя из этого, логично предположить возможным развитие структурных компонентов коммуникативной компетентности детей, что опосредует повышение социометрического статуса дошкольника в группе сверстников. Теоретически ревалентным является признание доминирующим компонентом коммуникативной компетентности дошкольника его *речевой коммуникации*.

Ввиду того, что представленные компоненты коммуникативной компетентности имели равнозначную силу связи, необходимо было выявить их сензитивность к формирующему воздействию эмпирическим путем. Была разработана программа формирующего эксперимента, нацеленная на оптимизацию положения ребенка в группе сверстников через систему коррекционно-развивающих занятий, направленных на повышение уровня коммуникативной компетентности.

Коррекционно-развивающая программа включает систему занятий-тренингов, коммуникативные игры, релаксационные и психогимнастические упражнения, дискуссии, проективное рисование, приемы сказкотерапии, методы рефлексии [3; 4]. Программа реализовывалась педагогом-психологом вне занятий детей 1-2 раза в неделю в течение четырех месяцев.

Планирование индивидуальной работы осуществлялось по результатам оценочного шкалирования коммуникативной компетентности дошкольника и фиксировалась в индивидуальной карте ребенка.

Объединение детей в группы (6-8 человек) для участия в тренинговых занятиях проходило по показателям выраженности уровня развития компонентов коммуникативной компетентности и осуществлялось в соответствии с целевой направленностью развивающего воздействия. Были

использованы разные виды тренинговых занятий: коммуникативные, эмоциональной саморегуляции, социально-психологической компетентности личностного развития и т.д.

В формирующем эксперименте принимали участие и популярные дошкольники в целях профилактики “симптома антилидерства”, доминирования авторитарных эгоистических тенденций в поведении.

Содержание программы представлено по блокам: “Тайны моего «Я»”, “Культура речевого общения”, “Развитие чувств, эмоций и воли”, “Ребенок как член детской группы”, “Ребенок как член общества”, “Правила хорошего поведения”. Каждый блок включает в себя направления индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы с детьми. Наличие блоков и направлений коррекционной работы способствовало более системному и поэтапному планированию процесса реализации программы.

Кроме того, в программе содержится два раздела, включающие методические рекомендации для педагогов по оптимизации межличностных отношений детей в игровой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, а также рекомендации для родителей по формированию позитивной “Я-концепции” ребенка, развитию его коммуникативных, творческих способностей в условиях семейного воспитания.

Контрольные срезы подтвердили эффективность данной программы, что обнаружилось прежде всего в повышении уровня коммуникативной компетентности дошкольников, в оптимизации их межличностных отношений, повышении статуса непопулярных детей в группе сверстников, обеспечении их успешной социализации, укреплении психологического здоровья.

Полученные данные свидетельствуют, что у дошкольников отмечается улучшение результатов по всем исследуемым компонентам коммуникативной компетентности ($p < 0,05$). Мы сравнили показатели коммуникативной компетентности у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп после проведенного формирующего эксперимента. Данные представлены в таблице 2:

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей выраженности компонентов коммуникативной компетентности старших дошкольников после проведения формирующего эксперимента

Компоненты коммуникативной компетентности	Сумма рангов		U	p-уровень статистической значимости
	Экспериментальная группа	Контрольная группа		
Социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе	573	417	207	0,436682403

Окончание табл. 2

Компоненты коммуникативной компетентности	Сумма рангов		U	p-уровень статистической значимости
	Экспериментальная группа	Контрольная группа		
Социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми	605	385	175	0,125516385
Социальная нормативность	616,5	373,5	163,5	0,071378395
Речевая коммуникация	635	355	145*	0,025151601
Эмоционально-волевая регуляция (эмпатия, произвольность деятельности)	592,5	397,5	187,5	0,215934038
Представления о себе, отношение к себе	589,5	400,5	190,5	0,243329659

Примечание: * – достоверность при $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы, контрольная и экспериментальная группы статистически значимо различаются в уровне развития речевой коммуникации ($p \leq 0,05$) как доминирующего компонента коммуникативной компетентности дошкольника. В значительной степени увеличились и обогатились возможности детей в речевом общении после проведения формирующего эксперимента. Прежде всего, возросла общая речевая активность, доминирующими стали такие формы общения, как внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное. Дети стали чаще рассказывать о себе и о своих отношениях с близкими, о любимых животных, играх. Увеличилась доля вопросов познавательного характера и оценочных высказываний. Также повысился уровень развития отдельных коммуникативных умений: вступать в контакт и располагать к себе партнера; слушать и слышать собеседника; понимать и использовать в общении разнообразные невербальные средства (контакт глаз, жесты, позу, телесный контакт, мимику, интонацию и т.д.); вести себя в различных ситуациях общения; оказывать эмоциональную поддержку другому (взрослому, сверстнику). Благодаря коррекционно-развивающим занятиям у дошкольников расширился эмоциональный словарь, дети в достаточной степени овладели этическими нормами речевого общения.

Заключение

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили признать *речевую коммуникацию* как приоритетную коммуникативную

детерминанту, определяющую популярность ребенка в группе сверстников.

По результатам социометрического исследования после проведенной коррекционно-развивающей программы в экспериментальной группе 32% детей улучшили свое статусное положение в группе сверстников, тогда как в контрольной группе только 14% ($p \leq 0,05$). Сопоставление результатов социометрического исследования до формирующего эксперимента и после него показало, что естественная социализация не обеспечивает оптимальных показателей в развитии коммуникативной компетентности дошкольников, детерминирующих повышение их статусного положения в группе сверстников. Очевидна необходимость специально организованной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению непопулярных детей, что может быть представлено и как профилактика психологического неблагополучия ребенка в детском обществе.

Это подтверждается тем, что проведенная коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативной компетентности старших дошкольников, обеспечила повышение популярности детей в группе сверстников.

Полученные результаты углубят и расширят научные представления о взаимодействии “популярных” и “непопулярных” дошкольников. Несомненно, их использование в коррекционно-развивающей и профилактической работе в дошкольном учреждении поможет более успешному формированию у детей психологической культуры и укреплению их психологического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пути и средства сохранения и укрепления психологического здоровья воспитанников детского дошкольного учреждения / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Т.Н. Ковалева, Л.В. Финькевич, Е.П. Чеснокова // Работаем по программе “Пралеска” / Е.А. Панько [и др.]. – Мн., 2007. – С. 22-37.
2. **Коломинский, Я.Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд. – Мн.: Тетра-систем, 2000. – 432 с.
3. **Башлакова, Л.Н.** Психологические занятия-тренинги в детском саду / Л.Н. Башлакова. – Мн., 2004. – 208 с.
4. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Е.А. Панько [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – 2-е изд. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 272 с.

Поступила в редакцию 28.11.2009 г.

УДК 376.036

И.В. КАПАЧЕВА

КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье дана характеристика основных закономерностей психического развития, присущих всем формам дизонтогенеза. Рассматриваются коррекционные возможности таких видов художественной деятельности детей с особенностями психофизического развития, как музыкальная и изобразительная деятельность.

Введение

Реализация в Республике Беларусь Закона “Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)”, поставила перед системой специального образования задачу – создать условия для обучения и воспитания различных категорий детей, имеющих психические и (или) физические нарушения. Обучение детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) строится в соответствии с учебными планами, которые в отличие от учебного плана общеобразовательной школы включают в себя не только учебные предметы (базовый компонент), но и коррекционные занятия (коррекционный компонент). При этом если содержание учебных предметов определяется государственными учебными программами, то тематику и содержание коррекционных занятий педагоги определяют самостоятельно, с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей.

Это позволяет предположить, что коррекционные занятия будут эффективны в том случае, если при их организации педагог будет максимально учитывать закономерности психического развития детей с ОПФР, а также использовать на занятиях те виды деятельности, которые способствуют исправлению или ослаблению имеющихся нарушений развития. Анализ исследований, проведенных А.Л. Битовой, Ю.В. Захаровой, У.В. Ульяновской и др. показал, что к таким видам деятельности относятся, прежде всего, музыкальная и изобразительная деятельность детей с ОПФР. В связи с этим представляется актуальным исследование того, в какой мере возможности художественной деятельности используются педагогами специального образования при организации коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития.

Основная часть

Основными нарушениями психического развития, которые в той или иной степени характерны для всех детей с ОПФР, являются следующие [1, 2]:

- замедление скорости приема, переработки и сохранения информации, которое характерно не только для нарушенных, но и для сохранных анализаторов;
- снижение уровня познавательной активности, дополнительно замедляющее развитие познавательных процессов;
- более длительные сроки формирования понятий и представлений, бедность знаний о предметах и явлениях окружающей действительности;
- разнообразные формы речевых нарушений и затруднения в процессе речевого опосредования деятельности, вызывающие замедление темпов развития высших психических функций;
- нарушения общей и мелкой моторики, затрудняющие формирование навыков в различных видах деятельности;
- затруднения в сфере общения и в процессе формирования социальной компетентности.

Анализ исследований, проведенных различными авторами, показывает, что практически все эти нарушения могут преодолеваются в процессе организации музыкальной деятельности детей с ОПФР [3, 4, 5].

Музыкальные занятия опосредовано способствуют развитию высших психических функций. Нейропсихологические исследования показали, что восприятие музыки происходит благодаря взаимодействию полушарий, активизирует глубинные, подкорковые структуры мозга, улучшая деятельность коры больших полушарий [3]. Правое полушарие позволяет слушателю воспринимать настроение музыкального произведения, соотношение звуков по высоте, продуцирует зрительные образы, отражающие содержание музыки. Левое полушарие отвечает за восприятие ритма и темпа музыкального произведения, позволяет определять его жанр (марш, колыбельная), дает возможность представлять образы в движении. Таким образом, восприятие музыкального произведения, как невербальное воздействие, стимулирует правое полушарие мозга и способствует взаимодействию полушарий, в то время как большинство коррекционных упражнений, используемых в процессе обучения детей с ОПФР, основываются на вербальном материале и позволяют развивать только левое полушарие.

Музыка содействует развитию двигательной сферы, чувства ритма, ритмичности движений у детей [3, 4]. Психофизиологическими исследованиями установлено, что ритм музыкального произведения вызывает эмоциональный отклик и собственную двигательную активность человека. Под действием музыки появляются микродвижения мышц артикуляционного аппарата и всего тела, которые создают условия для работы над развитием моторной сферы ребенка. При этом действие музыки усиливается, если оно сопровождается танцами, музыкальными играми или игрой на музыкальных инструментах, которые способны освоить дети с ОПФР (маракасы, бубен и др.). Такие занятия позволяют развивать координацию движений ребенка, его общую и мелкую моторику, совершенствуют навыки контроля за своими движениями. Танцевальные за-

нятия позволяют также формировать у детей представления о схеме тела, развивают ориентацию в пространстве и пространственные представления, учат двигаться рядом с другими детьми, взаимодействовать с ними.

Музыкальные занятия содействуют коррекции тяжелых речевых расстройств [3]. Для этой категории детей характерны нарушения не только активной, но и пассивной речи, которые приводят к затруднениям в общении. Эти затруднения могут преодолеваться в процессе пения. Восприятие песни для ребенка легче понимания обращенной речи, поскольку ее содержание передается не только в словах, но и в эмоциях, образах. В связи с этим ребенок с нарушениями импрессивной речи лучше понимает, о чем поется в песне, оказывается более включенным в процесс взаимодействия с педагогом и детьми, чем на других занятиях. Пение также позволяет развивать активную речь. Непроизвольный характер музыкальных занятий позволяет снизить контроль за речью, не позволяющий начать говорить детям, которые понимают, что это у них не получается. Во время пения ребенок начинает пропевать или проговаривать понравившиеся слова. При этом происходит развитие речевого дыхания, интонации, голоса, способности к звукоподражанию, что позволяет повысить эффективность логопедических занятий.

Музыкальные занятия оказывают позитивное воздействие на эмоционально-волевую сферу детей [3, 5]. Положительные эмоции, которые возникают у детей на занятиях, способствуют преодолению тревожности, позволяют легче, чем на других занятиях, устанавливать контакт с детьми и педагогом, формируют способность к дифференциации эмоций. Ребенок с удовольствием выполняет необходимые действия, которые в то же время являются действиями, осуществляемыми по правилам, учится вовремя начинать и прекращать движения, соотносить свои действия с действиями других. Все это содействует развитию произвольности психической деятельности детей с ОПФР.

Большие возможности для коррекции нарушений развития имеет также изобразительная деятельность детей с ОПФР [5, 6, 7].

Как отмечает В.С. Мухина, рисование является для ребенка формой усвоения человеческой культуры и активизирует его познавательные возможности [6]. Изобразительная деятельность способствует развитию у ребенка, прежде всего, таких познавательных психических процессов, как восприятие и мышление. Исследования Б.Г. Ананьева показали, что в основе изображения предмета лежит его тактильный образ [8]. Этот образ может быть получен в результате содружественных движений руки и глаза. Если на ранних этапах развития ребенка в этом образе отражаются простые единичные свойства объекта, то в процессе онтогенеза эти образы становятся целостными, отражают не только внешние, но и внутренние свойства объектов окружающей действительности, позволяющие воспринимать предмет как неизменный, несмотря на изменяющиеся условия его наблюдения. В результате у детей формируются такие свойства восприятия, как предметность, целостность и константность.

При организации процесса рисования многое зависит от педагога, который, предлагая для исследования предметы ближайшего окружения и ставя перед ребенком проблемные задачи, способствует развитию перцептивных процессов, формированию сенсорных эталонов, а также соотносящих действий восприятия, на базе которых развивается наглядно-действенное мышление.

Изобразительная деятельность позволяет осуществлять коррекцию моторных нарушений у детей. В процессе рисования у ребенка дифференцируются мелкие движения пальцев, всей кисти, совершенствуются зрительно-двигательная координация и пространственная ориентировка, формируются графические навыки. На начальном этапе обучения хорошо зарекомендовали себя нетрадиционные способы изображения, такие, как пальчиковая живопись, оттиски различных предметов, тычок жесткой кистью и др. Эти способы не требуют точного владения карандашом, кистью и поэтому не несут негативных эмоций, связанных с рисованием, содействуют развитию интереса у детей к данной деятельности [7].

Рисование способствует коррекции речевых нарушений у детей [5]. Изображению предмета предшествует исследование предмета, определение его внешних и внутренних свойств, их называние педагогом, а затем проговаривание самим ребенком. В результате происходит расширение запаса представлений об окружающем, накопление пассивного и активного словарного запаса, снижение контроля за речью, преодоление страха перед речевой активностью. В процессе рисования у детей появляется возможность речевого регулирования собственной деятельности. Вначале появляется речь, сопровождающая действия, затем возникает речевая активность, фиксирующая результаты рисования, и уже после этого возникает предваряющая изобразительные действия речь.

Процесс рисования позволяет формировать у детей с особенностями психофизического развития структуру учебной деятельности, которая включает в себя умение ориентироваться в задании, определять цель деятельности и планировать работу по ее достижению, умение контролировать правильность выполнения задания, анализировать выполненное задание и давать ему оценку. Сформированность структуры учебной деятельности позволяет ребенку стать субъектом процесса обучения. Изобразительная деятельность, наряду с такими продуктивными видами деятельности, как аппликация, конструирование позволяет успешно формировать структуру учебной деятельности, поскольку все ее компоненты могут быть реализованы в наглядно-действенном плане. Исследования российских ученых показали, что использование средств изобразительной деятельности в целях коррекции психического развития дошкольников с задержкой психического развития позволило 80% детей подняться до уровня возрастной нормы по уровню сформированности общей способности к обучению [5].

Необходимо отметить, что музыкальные занятия и изобразительная деятельность – это те виды деятельности, в которых дети с ОПФР могут

быть успешными, что позволяет формировать у них позитивное отношение к процессу обучения и положительную учебную мотивацию. Кроме того, успешность на этих занятиях вызывает у детей позитивные эмоции, на фоне которых любые педагогические воздействия становятся более эффективными.

С целью изучения того, в какой мере возможности художественной деятельности используются педагогами в процессе организации занятий с детьми, имеющими нарушения развития, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 90 педагогов, проходящих курсовую переподготовку на базе УО «Могилевский государственный областной институт развития образования». На вопросы анкеты ответили 32 учителя-дефектолога, 38 педагогов-психологов и 20 воспитателей групп продленного дня общеобразовательных учреждений, создавших условия для обучения и воспитания детей с ОПФР.

В результате исследования было установлено, что педагоги не в полной мере знакомы с коррекционными возможностями художественной деятельности. Большинство опрошенных отметили только, что в процессе изобразительной деятельности осуществляется коррекция эмоциональной сферы детей, развивается мелкая моторика, что позитивно влияет на развитие речи. К коррекционным возможностям музыкальной деятельности педагогами были отнесены преодоление эмоционально-волевых нарушений у детей и развитие речевого дыхания.

Выявились определенные проблемы и при анализе ответов педагогов специального образования на вопрос о том, как часто они используют художественную деятельность детей при организации занятий.

Музыкальную деятельность детей (пение, слушание музыки, игру на простейших музыкальных инструментах) постоянно используют на коррекционных занятиях только 3% учителей-дефектологов, 5% педагогов-психологов и 10% воспитателей на занятиях ГПД. Часто применяют эти виды деятельности 22% учителей-дефектологов, 16% педагогов-психологов и 30% воспитателей ГПД. Используют музыкальную деятельность детей от случая к случаю более трети педагогов (32% учителей-дефектологов, 41% педагогов-психологов и 40% воспитателей). Значительная часть педагогов вообще не используют этот вид деятельности детей на занятиях (47% учителей-дефектологов, 34% педагогов-психологов и 20% воспитателей) (рис. 1).



Рис. 1. Частота использования на занятиях музыкальной деятельности детей с ОПФР

Изобразительную деятельность детей на занятиях педагоги организуют чаще: 25% учителей-дефектологов, 26% педагогов-психологов и 40% воспитателей постоянно используют на коррекционных занятиях, на занятиях группы продленного дня рисование, аппликацию, лепку. Часто применяют эти виды деятельности детей более половины педагогов (56% учителей-дефектологов, 52% педагогов-психологов и 55% воспитателей), используют от случая к случаю 19% учителей-дефектологов, 22% педагогов-психологов, 5% воспитателей ГПД. Среди опрошенных не было выявлено педагогов, которые не использовали бы изобразительную деятельность в работе с детьми с нарушениями развития (рис. 2).

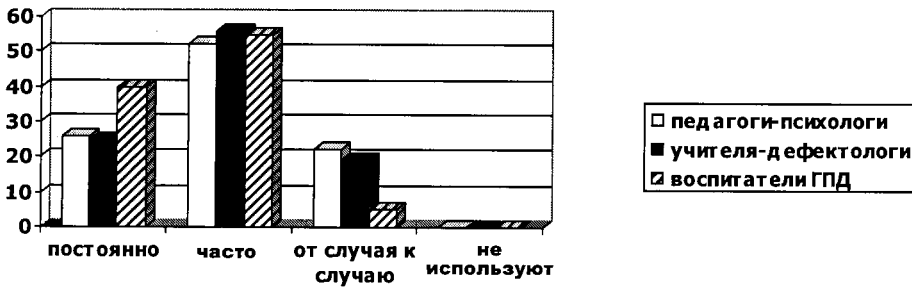


Рис. 2. Частота использования на занятиях изобразительной деятельности детей с ОПФР

Необходимо отметить, что частота использования музыкальной деятельности детей с ОПФР на занятиях, как показали результаты использования критерия χ^2 , не имеет статистически достоверных различий как у педагогов различных специальностей, так и у педагогов одной специальности, но имеющих разный стаж работы (до 5 лет и свыше 5 лет). Аналогичные выводы получены и в результате статистического анализа частоты использования педагогами изобразительной деятельности детей. Вместе с тем установлены достоверные различия между частотой использования изобразительной деятельности и частотой применения музыкальной деятельности детей педагогами-психологами ($\chi^2 = 31,68$; $p \leq 0,01$) и учителями-дефектологами ($\chi^2 = 23,86$; $p \leq 0,01$) на коррекционных занятиях, а также воспитателями на занятиях ГПД ($\chi^2 = 14,52$; $p \leq 0,01$). Мы полагаем, что педагоги всех специальностей, независимо от стажа работы, реже используют музыкальную деятельность детей с ОПФР, поскольку для ее организации необходимы определенные средовые ресурсы (специально подобранные музыкальные записи, проигрывающие устройства, музыкальные инструменты, определенная организация пространства), которые не всегда имеются в распоряжении педагога. Для использования же изобразительной деятельности детей требуется в основном наличие у детей средств для рисования.

Заклучение

Таким образом, анализ литературы позволил установить, что художественная деятельность детей с ОПФР стимулирует их познавательную активность, способствует преодолению речевых расстройств, коррекции моторных нарушений, содействует формированию социальной компетентности детей, позитивно влияет на их эмоционально-волевою сферу, т.е. способствует преодолению или ослаблению нарушений развития, характерных для всех форм дизонтогенеза. Результаты эмпирического исследования показали, что педагоги специального образования имеют неполные представления о коррекционных возможностях этого вида детской деятельности. Возможно поэтому изобразительная и, особенно музыкальная деятельность детей с ОПФР не часто используются педагогами при организации коррекционных занятий и занятий в условиях группы продленного дня. В связи с этим данные виды художественной деятельности детей с особенностями психофизического развития можно рассматривать не только как одно из направлений совершенствования коррекционных занятий, но и как резерв для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Кузнецова, Л.В.** Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
2. **Лубовский, В.И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
3. **Битова, А.Л.** Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития / А.Л. Битова, И.С. Константинова, А.А. Цыганок // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 6. – С. 54-63.
4. **Смагин, А.И.** Использование терапии искусством в работе с детьми, имеющими особенности умственного и физического развития / А.И. Смагин // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 17-23.
5. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии / под ред. У.В. Ульенковой. – СПб.: Питер, 2007. – 304с.
6. **Мухина, В.С.** Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
7. **Захарова, Ю.В.** Использование нетрадиционных техник изображения при обучении рисованию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Ю.В. Захарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 3. – С. 23-27.
8. **Ананьев, Б.Г.** Пространственное различие / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1955. – 188 с.

УДК 371.1

Ю.И. ЖИГАДЛО, Э.В. КОТЛЯРОВА

ВНЕКЛАССНЫЕ ФОРМЫ СПОРТИВНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В настоящей статье представлены результаты исследования взаимосвязи спортивных достижений школьников и динамики внутригрупповых отношений в ученическом коллективе. Посредством сравнительного анализа в процессе мониторинга отслеживалось изменение характера межличностных отношений в ученическом классе с учетом наличия – отсутствия спортивных достижений школьников.

Введение

Формирование здорового образа жизни – одно из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь. В связи с этим на современном этапе развития наук о спорте и физическом воспитании в значительной мере актуализируются психолого-педагогические проблемы спортивной подготовки учащейся молодежи: изучение психологической и социально-педагогической специфики занятий по физической культуре в современной системе образования, разработка путей и методов эффективного управления взаимоотношениями в спортивных командах и другие. В данном контексте особое значение приобретает изучение групповых феноменов не только в ученических коллективах, но и таких детских объединениях, как школьных, спортивных секциях: групповых целей, групповых норм, межличностных отношений, групповой сплоченности, групповой дифференциации, групповой автономии и др.

На наш взгляд, работа педагога, тренера с детьми в школьных, спортивных секциях, как одна из внеклассных форм спортивной работы с подростками, представляет научно-практический интерес в связи с расширением возможностей оптимизации межличностных отношений в детских коллективах.

Основная часть

В современной психологии и педагогике общепризнанным является положение С.Л. Рубинштейна о влиянии внешних воздействий, которые, преломляясь во внутренней структуре личности, способствуют ее развитию [1, с. 43]. Данное научно-теоретическое положение послужило методологическим основанием для организации и проведения психолого-педагогического исследования взаимосвязи спортивных достижений и динамики внутригрупповых отношений в ученическом коллективе и спортивной команде.

В настоящем исследовании нами была сформулирована частная гипотеза: включенность школьников в спортивную деятельность может оказывать влияние на характер межличностных отношений в группе сверстников. Данная гипотеза послужила основанием для дифференциации общей выборки испытуемых на две условные группы на основании критерия “включенность в спортивную деятельность”. В результате были выделены две группы испытуемых, получивших соответствующие названия: “учебная группа” и “спортивная группа”.

Цель исследования достигалась путем решения следующих задач:

- определить групповой статус каждого ученика “учебной группы” в системе межличностных отношений с последующим анализом степени взаимности выборов;
- охарактеризовать статусную структуру “учебной группы”;
- выявить тип восприятия представителями “спортивной группы” школьной секции борьбы и оценку восприятия представителями “учебной группы” деятельности учителя физической культуры;
- провести мониторинг взаимосвязи спортивных достижений учащихся “спортивной группы” и динамики внутригрупповых отношений в “учебной группе”.

Для решения поставленных в исследовании задач применялись методы анкетирования, социометрии, количественного и качественного анализа, которые были включены в процесс непрерывного мониторинга взаимосвязи спортивных достижений и динамики внутригрупповых отношений в детских коллективах.

Исследование проводилось на базе СШ № 26 г. Могилева в течение 2009 – 2010 г. учебного года. Выборку испытуемых составили учащиеся 6-го класса: 11 мальчиков, 13 девочек; из них – 3 мальчика и 1 девочка, поступившие в начале учебного года в школьную секцию борьбы дзюдо.

Отбор учащихся в “спортивную группу” определялся уровнем развития двигательных качеств, необходимых для достижения успехов в борьбе, прежде всего, скоростно-силовых возможностей и аэробной выносливости.

Количественная обработка полученных в исследовании данных наглядно представлена в сравнении на начало и окончание учебного года с учетом отсутствия – наличия спортивных достижений у представителей “спортивной группы”. Основные достижения “спортивной группы” – второе место на спартакиаде школьников г. Могилева в составе сборной школы, а также победы и призовые места в личном первенстве (март, 2010 г.)

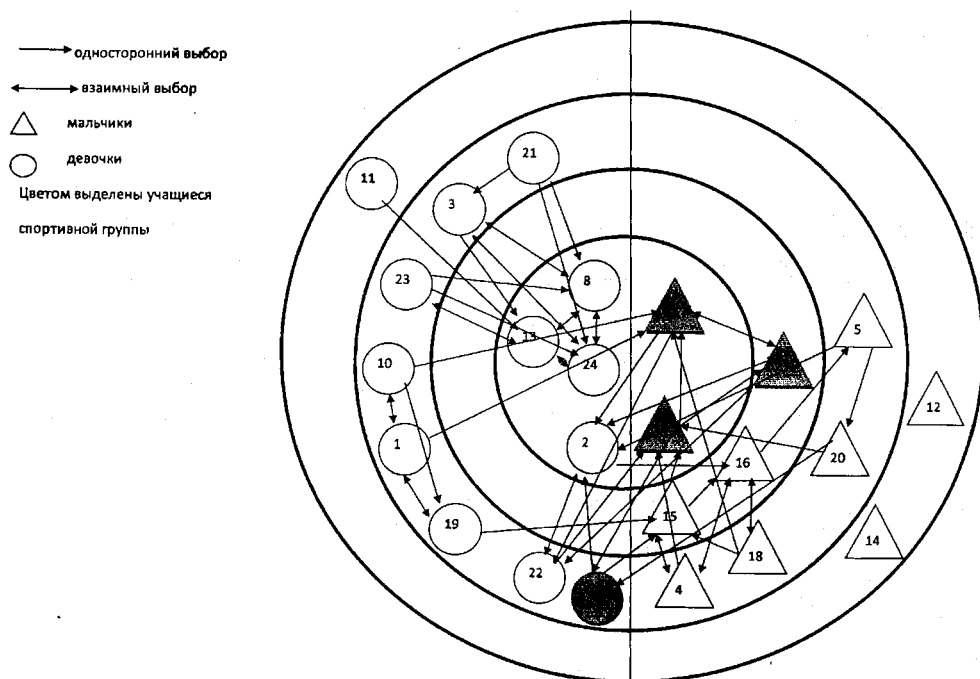
На первом этапе исследования (начало учебного года) для диагностики группового статуса каждого ученика и статусной структуры “учебной группы” применялся метод социометрии. Социометрические измерения межличностных отношений проводились в “учебной группе” в форме параметрической процедуры с ограничением числа выборов. Это значительно повышает надежность социометрических данных и облег-

чает их статистическую обработку. Обследуемым предлагалось сделать три положительных выбора из всех членов “учебной группы”, исходя из критерия выбора “Кого бы ты взял с собой в длительный поход, в котором возможны различные трудности, в первую очередь, кого – во вторую очередь и т.д.?”.

Дальнейшая обработка данных осуществлялась путем построения социоматрицы или карты групповой дифференциации (см. диagr. 1), позволившая наглядно представить статусную структуру “учебной группы” в зависимости от положения каждого ученика в системе межличностных отношений.

Диaгpамма 1

Карта групповой дифференциации (социограмма) учеников учебной группы в начале учебного года



Далее в исследовании, в процессе мониторинга, изучалось отношение представителей “спортивной группы” к школьной секции борьбы посредством выявления преобладающего типа восприятия индивидом группы на начало и конец учебного года с учетом наличия – отсутствия спортивных достижений. Для решения данной задачи применялась анкета, состоящая из 14 суждений и позволяющая определить индивидуалистический, прагматический или коллективистический тип восприятия индивидом группы.

Тип 1. “Индивидуалистический” – индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида, что про-

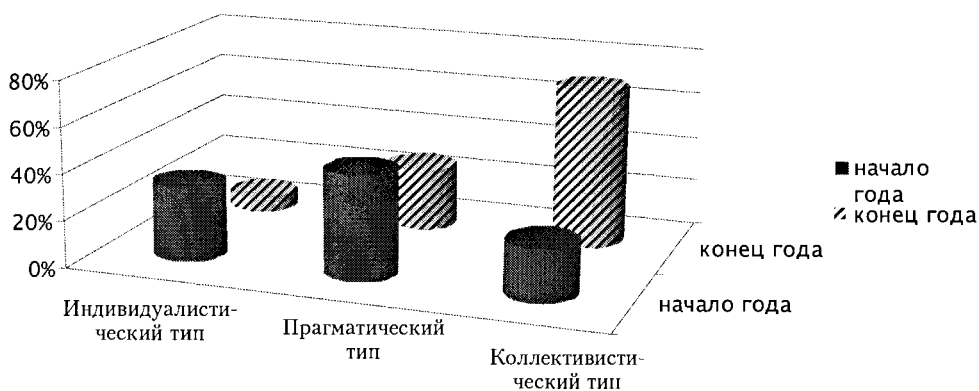
является в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы.

Тип 2. “Прагматический” – индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее “полезности” для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы.

Тип 3. “Коллективистический” – индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для него выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность [2, с. 203].

Гистограмма 1

Распределение представителей “спортивной группы” в связи с типом восприятия школьной секции борьбы



Как видим, в течение года в связи с успехами в спорте намечается положительная тенденция в изменении отношения представителей “спортивной группы” к школьной секции борьбы в направлении от индивидуалистического и прагматического к коллективистическому типу восприятия индивидом группы.

Диагностика оценки деятельности учителя физической культуры представителями “учебной группы”, членами которой являлись и школьники – спортсмены, осуществлялась посредством применения анкеты “Учитель-ученик”. Исследуемый оценочный компонент рассматривался по трем параметрам: гностическому, эмоциональному и поведенческому [2, с. 4].

Гностический компонент характеризует уровень компетентности учителя как специалиста в сфере педагогической деятельности с точки зрения ученика; эмоциональный – степень симпатии ученика к учителю;

поведенческий – оптимальность реального взаимодействия учителя и ученика.

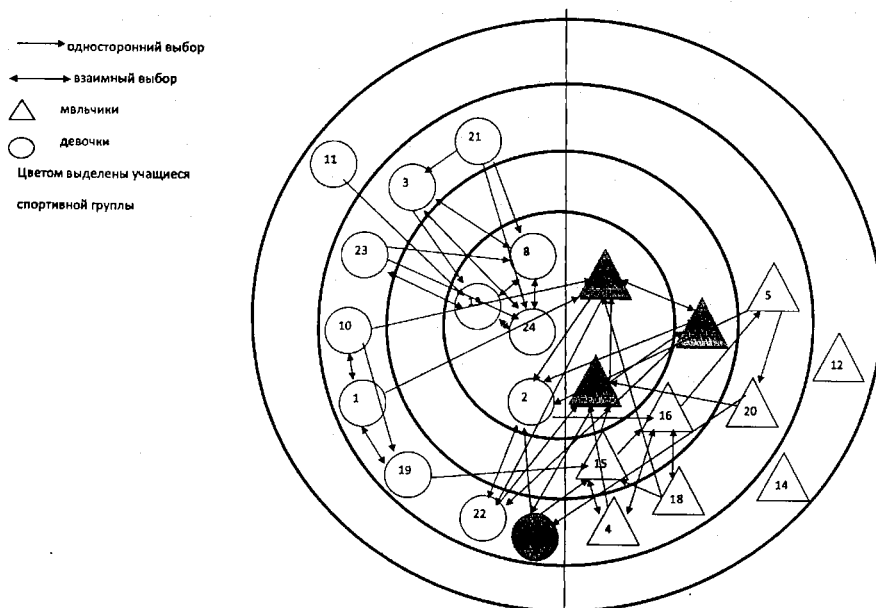
Гистограмма 2

Оценка деятельности учителя физической культуры учебной группой



Как видим, в системе отношений “учитель – ученик” также прослеживается положительная динамика, что, в свою очередь, указывает на необходимость активизации внеклассных форм работы с подростками как значимой составляющей оптимального педагогического взаимодействия.

Карта групповой дифференциации (социограмма) учеников учебной группы в начале учебного года



На заключительном этапе исследования (завершение учебного года) проводилась повторная диагностика межличностных отношений в “учебной группе” с учетом наличия спортивных достижений с последующим сравнительным анализом социометрических данных, полученных в начале учебного года с учетом отсутствия спортивных достижений (см. диаграммы 1, 2). Количественный анализ эмпирических данных свидетельствует о наличии устойчивой взаимосвязи спортивных достижений школьников и положительной динамики внутригрупповых отношений в ученическом коллективе.

Заключение

Как видим, включенность подростка в спортивную деятельность и наличие значимых для него успехов в спорте, действительно, позитивно влияют на характер межличностных отношений в ученическом классе. Значительное увеличение общего числа выборов, а, вследствие этого и увеличение числа взаимных выборов, полученных школьниками – спортсменами, не только повысило их групповой статус, но и существенно изменило статусную структуру “учебной группы”, усилило коллективистическую направленность типа их восприятия спортивной команды, и, как следствие, оптимизировало педагогическое взаимодействие в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Рубинштейн, С.Л.** Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. инт-тов / В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1997 / – С. 43-53.
2. **Рогов, Е.И.** Настольная книга практического психолога – Е.И. Рогов. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2001. – 203 с.

Поступила в редакцию 21.05.2010 г.

УДК 796.015.068

И.В. АХМАЕВА, Т.Е. СТАРОВОЙТОВА

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ПО САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

В статье авторы обосновывают необходимость повышения качества учебного процесса по физическому воспитанию с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, с применением компьютерного тестирования. Разработанный и апробированный тест “Самоконтроль” предназначен для контроля знаний занимающихся физическими упражнениями, определения уровня теоретической подготовленности по самоконтролю, а также активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Введение

Одной из наиболее актуальных проблем высших учебных заведений Республики Беларусь была и остается проблема физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальному учебному отделению (СУО). Исследования состояния здоровья студентов показывают, что численность СУО в разных вузах Республики Беларусь составляет от 20 до 41% [1]. Особая актуальность данной проблемы обуславливается прежде всего тесной связью между теоретической, физической подготовленностью и общим состоянием здоровья.

В связи с ухудшающимся уровнем здоровья студенческой молодежи, существует необходимость организации занятий по физической культуре с акцентом на решение оздоровительных задач физического воспитания, не нарушая при этом образовательной составляющей процесса. С помощью знаний, полученных на занятиях физической культурой у студентов должно создаваться целостное представление о возможности сохранения и укрепления здоровья и работоспособности.

Многочисленными исследованиями доказано (Л.П. Матвеев, Е.С. Григорович, Р.И. Купчинов), что основой формирования убеждений в необходимости систематических занятий физическими упражнениями являются знания о значении физических упражнений для всестороннего развития, повышения психофизической и умственной работоспособности; о доступных методах и средствах укрепления здоровья; об индивидуальной объективной количественной оценке физического состояния.

Знания о возможностях своего организма существенным образом влияют на отношение к занятиям физическими упражнениями и здоровый образ жизни. По мнению А.А. Гужаловского, “основы знаний являются базисом для развития двигательных качеств” [2, с. 326].

Практика проведения занятий со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, требует регулярного контроля за динамикой уровня их общей физической работоспособности – показателя, позволяющего судить о функциональном состоянии организма, и определенных теоретических знаний по самоконтролю.

Однако на сегодняшний день теоретическая подготовленность студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, находится на уровне “неосознанного воспроизведения”. В научной литературе имеются данные, указывающие на то, что у студенческой молодежи уровень физической подготовленности ниже среднего, а уровень теоретических знаний – низкий [3; 4].

Расширение объема и повышение качества знаний являются одним из условий оптимизации процесса физического воспитания, а объективная оценка учебных достижений – основной критерий результативности дисциплины. При этом специалисты отмечают, что теория, методика и практика преподавания курса физической культуры постоянно совершенствуется, а проверка знаний носит формальный характер: проводит-

ся в форме собеседования и не соответствует требованиям эффективности педагогического контроля в современной высшей школе [5].

В связи с вышеизложенным, в настоящий момент усилия исследователей направлены на поиск совершенных методов диагностики теоретической подготовленности студенческой молодежи. Быстрое развитие электронных методов контроля позволило внедрить в систему образования компьютерное тестирование, которое стало общепризнанной формой контроля как у нас в Республике Беларусь, так и за рубежом. Целесообразность применения тестов на практике, обусловлена такими характеристиками, как объективность оценки результатов, быстрота проверки выполненной работы, системная проверка большого объема учебного материала.

Основная часть

При создании тестов по физической культуре многие авторы выделяют пять блоков вопросов: основы теории и методики физического воспитания; история физической культуры; медико-биологические основы физической культуры; здоровый образ жизни; методы контроля физического состояния и работоспособности студентов [2; 5].

Однако, несмотря на достаточно объемное педагогическое тестирование физкультурной образованности студентов, мы полагаем, что необходимо разрабатывать узконаправленные тесты, для целенаправленного изучения уровня знаний в определенной области. Так, по нашему мнению, требуется отдельное рассмотрение ряда ключевых вопросов, связанных с самоконтролем физического состояния студенческой молодежи. Знания и умения по самоконтролю физического состояния являются общим требованием готовности выпускника вуза к самостоятельной заботе о своем здоровье.

Самоконтроль позволяет определить воздействие физических нагрузок на организм занимающихся, с целью предупреждения переутомления и развития патологических изменений, приводящих к заболеваниям. Следовательно, высокий уровень теоретической подготовленности в этой области особенно важен для студентов СУО.

Цель исследования – разработка и апробация компьютерного теста “Самоконтроль” для студентов СУО.

Задачи исследования:

1. Определить критерии оценки уровней усвоения теоретических знаний по самоконтролю физического состояния студентов.
2. Изучить уровень теоретической подготовленности по самоконтролю физического состояния студентов СУО.

Исследование проводилось в УО “МГУ им. А.А. Кулешова”. В эксперименте приняли участие 257 студентов СУО (факультета иностранных языков, естествознания и факультета экономики и права).

В процессе работы применялся комплекс теоретических (сравнительно-сопоставительный анализ научно-методической литературы, модели-

рование исходных позиций исследования, анализ педагогического опыта), эмпирических (педагогическое наблюдение, тестирование) и математических методов (методы математической статистики).

Методологической основой компьютерного теста “Самоконтроль” стали научные работы В.П. Беспалько [6], В.С. Аванесова [7], А.М. Радькова [8], а так же труды, связанные с диагностикой компетентности студентов посредством педагогических тестов А.А. Гужаловского, В.А. Коледы, В.Н. Дворак [2; 5].

При конструировании компьютерного теста соблюдались следующие принципы: принцип компетентности, противоположности, противоречия, принцип опоры на теорию, принцип реализации самоконтроля.

Для определения теоретической подготовленности студентов СУО разработан компьютерный тест “Самоконтроль” с использованием тестовой программной оболочки Microsoft Office at School. Учебный материал по теме “Самоконтроль физического состояния студентов в процессе учебных и самостоятельных занятий физическими упражнениями” представлен в виде тестовых заданий (40 вопросов) закрытой формы на различие с готовыми ответами, из которых только один является правильным. Число вариантов ответов в заданиях колеблется от 3 до 5 (рис. 1).

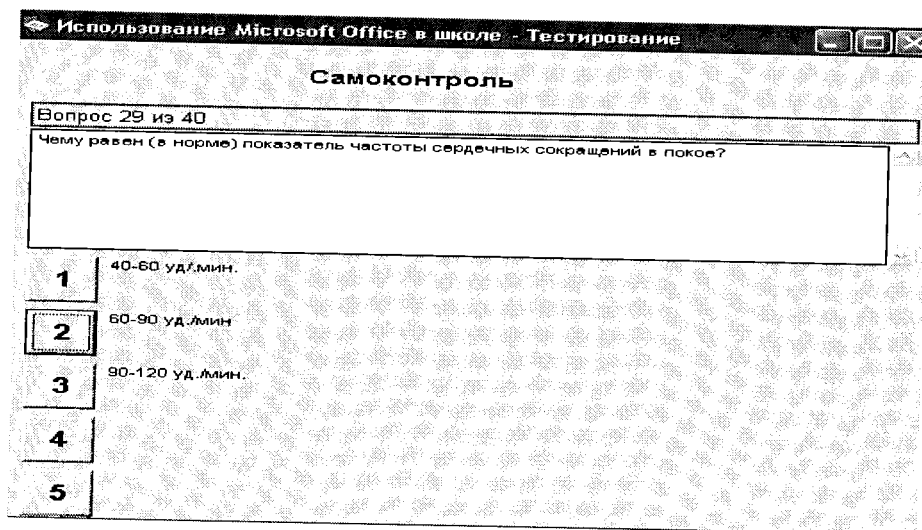


Рис. 1. Компьютерный тест “Самоконтроль”

Задания имеют простую синтаксическую конструкцию с одним придаточным предложением. Каждое тестовое задание имеет свой порядковый номер и расположен по возрастанию сложности. По завершению тестирования респондентам предоставляется детальный отчет с количеством правильных и неправильных ответов, а также детальный разбор ответов на вопросы, который дает основание для дальнейшего корректирования и совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию (рис. 2).

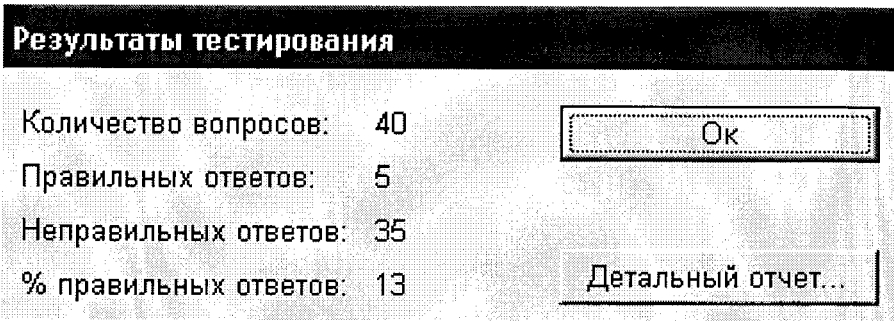


Рис. 2. Результаты компьютерного теста “Самоконтроль”

Тест “Самоконтроль” имеет инструктивно-методическое обеспечение: инструкцию для тестирования, руководство для экзаменатора, ключи теста.

Для определения критерия уровня сформированности теоретических знаний студентов по самоконтролю физического состояния, мы применили десятибалльную систему оценки результатов учебной деятельности студентов, адаптировав ее применительно к предмету нашего исследования. Используя пропорциональную шкалу, функцию нормального распределения, соотнесли процентное количество правильных ответов к баллам. Следовательно, за каждые 4 правильных ответа студент получает 1 балл, что соответствует 10%. Между процентом усвоения и цифровым показателем была проведена прямая взаимосвязь: чем больше количество правильных ответов на вопросы теста, тем выше процент усвоения, следовательно, выше оценка.

Инструментом ранжирования критериев являются пять уровней, характеризующих теоретическую подготовленность студентов по самоконтролю физического состояния:

о *Низкий уровень* (до 20% правильных ответов) характеризуется слабой мотивированностью и ситуативностью интереса к учению. В теоретических сведениях по самоконтролю физического состояния организма студент распознает отдельные известные термины и факты, различает определения и структурные элементы, однако проявляет стремление преодолеть учебные затруднения.

о *Удовлетворительный уровень* (21–40% правильных ответов) характеризуется проявлением волевых усилий, интереса к учению, адекватной самооценки, самостоятельности, осмысленности действий. Освоение учебного материала у студента находится на репродуктивном уровне и неполном его воспроизведении; у студента возникают затруднения в применении отдельных специальных терминов, общих знаний по самоконтролю.

о *Средний уровень* (41–60% правильных ответов) характеризуется настойчивостью и стремлением преодолеть затруднения; наблюдается ситуативное проявление стремления к творчеству, появляется заинтере-

сованность в учении и достижении результата. Студент осознает необходимость получения знаний по основам самоконтроля физического состояния, применяет знания в знакомой ситуации по образцу или с незначительной помощью педагога.

Достаточный уровень (61–80% правильных ответов) характеризуется проявлением добросовестности, ответственности, самооценки, рефлексии. Студент владеет знаниями по основам самоконтроля, оперирует ими в знакомой ситуации; однако имеется наличие единичных несущественных ошибок в теории; у студента проявляется стремление к творческому переносу знаний по самоконтролю физического состояния, организованности, самокритичности, рефлексии.

Высокий уровень (81–100% правильных ответов) характеризуется проявлением целеустремленности, ответственности, познавательной активности, творческого отношения к учению. Студент свободно оперирует теоретическими знаниями по самоконтролю различной степени сложности в незнакомой ситуации; выполняет задания творческого характера; отличается высоким уровнем самостоятельности и эрудиции.

Перед непосредственным внедрением в учебный процесс компьютерного теста “Самоконтроль” определялось качество теста (трудность, надежность и информативность). В ходе экспериментальной проверки было установлено, что формулировка и качество всех вопросов теста позволяет различать студентов по уровню их теоретической подготовленности. При этом следует отметить, что функция компьютерного теста как измерительного инструмента характеризуется постоянством и обладает высокой устойчивостью, а так же не колеблется от одного измерения к другому.

Компьютерный тест позволил определить уровень теоретической подготовленности студентов СУО по самоконтролю (таблица 1).

Таблица 1

Теоретическая подготовленность по самоконтролю студентов СУО

Уровень знаний	Низкий	Удовлетворительный	Средний	Достаточный	Высокий
Количество правильных ответов, %	0 до 20	21-40	41-60	61-80	81-100
Количество респондентов, %	0	3,9	78,2	17,9	0

Результаты компьютерного тестирования подтвердили недостаточный уровень теоретических знаний студентов СУО. Так, 3,9% исследуемых имеют удовлетворительный уровень знаний, следовательно, при осуществлении самоконтроля за состоянием своего организма у студентов СУО возникают затруднения в применении отдельных специальных умений и навыков и им необходима помощь педагога. Теоретическая подготовленность большинства респондентов 78,2% находится на среднем уровне, и только у 17,9% студентов наблюдается достаточный уровень знаний для осуществления самоконтроля в типовых ситуациях.

Сравнительный анализ теоретической подготовленности студентов СУО различных факультетов показал, что уровень теоретической подготовленности по самоконтролю не имеет статистически достоверных различий (таблица 2).

Таблица 2

Статистический анализ теоретической подготовленности студентов СУО по факультетам

Статистический показатель	Факультет иностранных языков	Факультет экономики и права	Факультет естественных наук
\bar{X}	61,7	62,7	63,1
δ	8,4	7,1	7,2
$\pm m$	0,87	0,78	0,81
t-критерий Стьюдента	0,19 (P=0,05)		
			0,36 (P=0,05)
	0,49 (P=0,05)		

При сопоставлении результатов тестирования студентов СУО I, II, III и IV курсов наблюдается положительная динамика (рисунок 3). Так, у студентов I курса количество правильных ответов в процентном соотношении составляет 59,5%, а у студентов IV курса – 63,1%.

Результаты исследования позволили установить, что уровень знаний по самоконтролю у студентов СУО за период обучения в вузе возрастает незначительно. Однако наблюдается положительная динамика теоретической подготовленности от первого курса к четвертому.

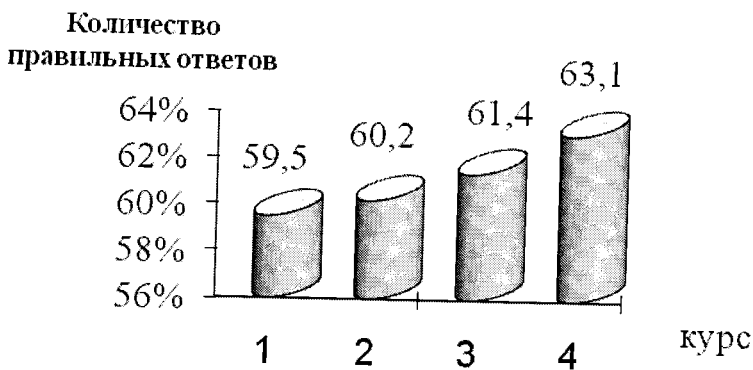


Рис. 3. Динамика теоретической подготовленности по самоконтролю студентов СУО I–IV курсов

Заключение

Для активизации познавательной деятельности студентов СУО необходимо в учебном процессе по физическому воспитанию использовать компьютерные технологии и наиболее прогрессивные средства, методы обучения и контроля. Компьютерный тест “Самоконтроль” позволяет

определить теоретическую подготовленность студентов СУО по самоконтролю, изучить динамику уровня усвоения когнитивного компонента, а также внести коррективы в учебный процесс по физическому воспитанию, уделяя больше внимания развитию недостающих знаний, умений и навыков.

Таким образом, для повышения качества эффективности учебного процесса по физической культуре в УО "МГУ им. А.А. Кулешова" разработан курс мультимедийных лекций по самоконтролю физического состояния и здоровому образу жизни, который используется на учебных занятиях и при организации самостоятельного изучения теоретического раздела. Теоретические знания по самоконтролю развивают у студентов мотивационно-ценностное отношение к физической культуре, установки на здоровый образ жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Старовойтова, Т.Е.** Состояние здоровья студентов I курса МГУ им. А.А. Кулешова по данным медицинского осмотра / Т.Е. Старовойтова, И.В. Старовойтов // Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в XXI веке: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 9-10 декабря 2004 г. – Могилев, 2004. – С. 120-122.
2. **Гужаловский, А.А.** Непрерывное физкультурное образование и самообразование / А.А. Гужаловский // Актуальные проблемы здорового образа жизни в современном обществе: матер. междунар. науч.-практич. конф., (Минск, 15-17 апреля 2003 г.). – Мн.: БГУФК, 2003. – С. 326-327.
3. **Волков, В.Ю.** Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе / В.Ю. Волков // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С. 60-63; № 5. – С. 56-61.
4. **Богданов, С.Н.** Обучение предмету "Физическое воспитание" с использованием персонального компьютера / С.Н. Богданов, М.М. Чубаров, Ю.Т. Жуковский // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 8. – С. 32-33.
5. **Колета, В.А.** Тесты по физической культуре: пособие для студентов БГУ / В.А. Колета, В.Н. Дворак. – Минск: БГУ, 2008. – 107 с.
6. **Беспалько, В.П.** Образование и обучение с участием компьютеров = Education and learning with computers participation: Педагогика третьего тысячелетия: учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько; Рос. академ. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЕК", 2002. – 348 с.
7. **Аванесов, В.С.** Формы тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и расшир. – М.: Адепт, 2005. – 156 с.
8. Дидактические тесты: технология проектирования: метод. пособие для разработчиков тестов / Е.В. Кравец, А.М. Радьков, Т.В. Столярова, Б.Д. Чеботаревский; под общ. ред. А.М. Радькова. – Минск: РИВШ, 2004. – 87 с.

УДК 37.36 – 057. 875

С.Н. ЗЕЛЕНЕВСКАЯ

ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Предложена педагогическая диагностика, ориентированная на выявление пяти уровней эстетической воспитанности студентов: низкого, допустимого, достаточного, высокого, идеального. Определены основные критерии эстетической воспитанности и их показатели: выражение потребности в общении с художественно-эстетическими ценностями, умение определять стиль и выявлять его характерные особенности, нахождение ассоциативных связей при восприятии художественного образа, проявление эмоциональной отзывчивости на произведение искусства, умение передать свои эмоционально-эстетические переживания по отношению к художественному образу, способность анализа и интерпретации художественного произведения, оценочных суждений в его отношении.

Введение

На протяжении последнего десятилетия система образования в Республике Беларусь подверглась значительному реформированию. Радикальные изменения произошли в средней общеобразовательной школе: переход на 12-летнее, затем 11-летнее обучение; компьютеризация обучения; уменьшение количества часов по изучению дисциплин эстетического цикла (изобразительное искусство, музыка); исключение предмета “Отечественная и мировая художественная культура” из учебного плана общеобразовательных школ и организация занятий по предмету в форме факультатива. Изменения затронули и высшее образование, и как результат – в педагогических вузах Республики Беларусь уменьшается набор учащихся на специальности эстетической направленности, наблюдается переход от традиционной системы обучения к дистанционной. Это ведет к отсутствию у студентов определенной системы знаний, умений, навыков в восприятии и возможности суждений о произведениях искусства, их жанрах, стилях, выразительных средствах, значительно в меньшей степени используется воспитательный потенциал искусства. В связи с этим чрезвычайно актуальна проблема формирования эстетической культуры личности, что неоднократно подчеркивают труды белорусских педагогов: К.В. Гавриловец [1], Я.Д. Григорович [2], А.С. Зубра [3], И.И. Казимирской [4], О.П. Котиковой [5] и др.

Целью данного исследования является разработка критериев эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей и их интегральных показателей, позволяющих выявить уровни их эстетической воспитанности.

Основная часть

В последние два десятилетия эстетическое воспитание с точки зрения педагогической науки рассматривается учеными как процесс взаимодействия педагога и учащихся “с целью развития эстетического отношения личности к деятельности и к искусству, эстетического сознания, способности к творческой деятельности по законам красоты” [6, с. 5]. Данное взаимодействие, на наш взгляд, может быть успешно организовано посредством архитектуры, выступающей в качестве наглядного примера формирования действительности по законам красоты, поражающей воображение учащихся своей выразительностью, динамикой архитектурных форм, взаимодействием объемов в пространстве, тектоникой, и изобразительного искусства, которое, в отличие от литературы и музыки, оперирует линией, плоскостью, перспективой, колоритом. Воздействуя на эмоции, чувства, мысли и поступки человека, искусство формирует в нем отношение к окружающему миру и самому себе.

Воспитательный потенциал архитектуры и изобразительного искусства, к сожалению, недостаточно используется в педагогическом процессе высших учебных заведений. Как показал анализ организации педагогического процесса в вузе, это можно объяснить тем, что специализация в высших учебных заведениях ориентирована, прежде всего, на усиленное формирование знаний, умений, навыков, а воспитательный аспект, как правило, имеет второстепенное значение. Вместе с тем недостаточное внимание уделяется решению такой важной задачи высшей школы, как развитие творческого потенциала личности. Для получения более объективных выводов по данной проблеме нами был проведен констатирующий эксперимент по определению уровня эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей на примере подготовки будущих специалистов в области мировой и отечественной культуры. Базой исследования являлись УО “Мозырский государственный университет имени И.П. Шамякина” (филологический факультет), УО “Белорусский государственный университет имени Максима Танка” (факультет народной культуры). В анкетировании участвовали студенты первых и вторых курсов вышеотмеченных вузов, изучающие (2 курс) и не изучающие (1 курс) мировую и отечественную художественную культуру. Для проведения данного эксперимента была разработана анкета, которая выступает как диагностический метод, имеющий ряд преимуществ: возможность опроса большого количества людей с целью сбора информации по исследуемому вопросу; обработка информации математическими средствами; вариативность типов вопросов, входящих в состав анкеты. Исходя из данных возможностей анкетирования, возрастных особенностей диагностируемых, специфики их профессиональной подготовки для определения уровня эстетической воспитанности студентов использовалась анкета, которая была составлена в виде мини-блоков, содержащих вопросы на выявление степени сформированности каждой из составляющих эстетической воспитанности, отвечающих определен-

ным критериям и показателям. К примеру, для определения уровня сформированности эстетического вкуса студентам предлагалось выявить степень соответствия идеи картины К. Малевича “Черный квадрат” (1915 г.), форме ее передачи, с помощью эстетических категорий охарактеризовать картину К. Моне “Руанский собор вечером”, дать художественно-образную оценку новому зданию Национальной библиотеки в Минске, проанализировать работу П. Пикассо “Герника”. Для этого у учащихся должны быть элементарные навыки восприятия произведения искусства, определенные знания в области искусствоведения, развита способность к суждению и оценке художественного произведения. Принцип построения вопросов в анкете можно обозначить как восхождение от простого к более сложному, ответы на которые имеют вариативный и открытый характер. Вопросы анкеты ориентированы на определение каждого из критериев эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей. Степень полноты ответов учащихся свидетельствует о сформированности у них того или иного критерия эстетической воспитанности.

Основанием для определения критериев эстетической воспитанности явилось представление ее структуры как совокупности эстетического восприятия, эстетических потребностей, эстетических чувств, эмоций, эстетического вкуса, которая реализуется через основные составляющие: выражение потребности в общении с художественно-эстетическими ценностями, умение определять стиль и выявлять его характерные особенности, нахождение ассоциативных связей при восприятии художественного образа, проявление эмоциональной отзывчивости на произведение искусства, умение передать свои эмоционально-эстетические переживания по отношению к художественному образу, способность анализа и интерпретации художественного произведения, оценочных суждений в его отношении. Каждый уровень эстетической воспитанности студентов отвечает определенному диапазону баллов, характеризующихся вышеперечисленными интегральными показателями.

В определении количества уровней и их содержательных характеристик педагоги-исследователи выделяют разные подходы. Например, А.Р. Борисевич, изучая эколого-педагогическую направленность учащихся педагогического колледжа, выделяет три уровня: профессионально-достаточный (высокий) уровень, продвинутый (средний) уровень, уровень элементарно-экологической компетентности (низкий) [7, с. 28-31]. При изучении развития специфических личностно-профессиональных качеств учителя музыки Е.С. Полякова считает необходимым выделение пяти уровней проявления обозначенных критериев: недостаточный уровень, критический уровень, допустимый уровень, достаточный уровень, идеальный (акмеологический) уровень [8, с. 299]. Основываясь на обозначенных подходах, с учетом специфики исследования нами были выделены пять уровней эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей, определение которых будет, на наш взгляд, способство-

вать большей степени объективности полученных результатов: низкий уровень – проявлению показателей критериев, не позволяющих говорить об эстетической воспитанности; допустимый уровень эстетической воспитанности характеризуется минимальным проявлением показателей критериев; достаточный уровень – проявлению показателей критериев, находящихся на уровне, позволяющем судить об эстетической воспитанности данной личности; высокий уровень – показатели критериев которого проявляются в достаточно высокой степени, свидетельствуют об эстетической направленности в воспитании студента; идеальный уровень эстетической воспитанности характеризуется как наивысшая степень проявления показателей критериев эстетической воспитанности студентов (к данным показателям можно стремиться, так как его достижение единично, не имеет массового характера).

Все содержательные показатели мы выразили оценкой по 10-бальной шкале. Отсутствие того или иного показателя либо очень слабое его проявление соотносили с нулем (1, 2 балла), слабая степень проявления – от 3 до 4 баллов, частичная или средняя – от 5 до 6 баллов, полная или высокая – от 7 до 8 баллов, максимальная степень проявления показателя оценивалась от 9 до 10 баллов. Данная шкала позволяет определить уровень эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей в тех случаях, когда баллы критериев соответствуют одной из пяти (низкой, допустимой, достаточной, высокой, идеальной) степеней проявления. Результаты констатирующего эксперимента приведены в таблице.

Уровни эстетической воспитанности	1 курс БГПУ им. М. Танка		2 курс БГПУ им. М. Танка	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Низкий	-	-	-	-
Допустимый	8	42%	1	6%
Достаточный	11	58%	15	83%
Высокий	-	-	2	11%
Идеальный	-	-	-	-
Количество человек в группе	19	100%	18	100%

Уровни эстетической воспитанности	1 курс МГПУ им. И.П. Шамякина		2 курс МГПУ им. И.П. Шамякина	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Низкий	-	-	-	-
Допустимый	15	88%	8	42%
Достаточный	2	12%	11	58%
Высокий	-	-	-	-
Идеальный	-	-	-	-
Количество человек в группе	17	100%	19	100%

Полученные в процессе проведения констатирующего эксперимента результаты свидетельствуют о разноуровневом характере сформирован-

ности эстетической воспитанности. Причем результаты, свидетельствующие о низком и идеальном уровнях сформированности эстетической воспитанности, отсутствуют, высокий уровень имеет место только у отдельных студентов. Учащиеся, начавшие изучать мировую и отечественную художественную культуру имеют более высокие показатели, нежели те, которые их не изучали. Однако в целом данные показатели свидетельствуют о недостаточной сформированности эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей. Это объясняется неравномерностью сформированности компонентов эстетической воспитанности. Если потребность в общении с художественно-эстетическими произведениями присутствует у большинства респондентов, то сформированность эстетического вкуса отсутствует у отдельных, о чем говорит отсутствие способности дать художественно-образную оценку произведению, проанализировать средства его выразительности. Для того чтобы провести анализ художественного произведения, необходимо иметь систему знаний искусствоведческого характера, которая часто отсутствует у учащихся. Анализируя их ответы на вопросы анкеты также можно отметить недостаточную сформированность способности эстетического восприятия произведения искусства (трудность возникает при определении стиля произведения, отличительных особенностей произведений одного вида искусств). Вместе с тем отмечаются трудности в описании эмоциональных впечатлений, вызываемых определенным произведением искусства, что может объясняться либо невозможностью восприятия его, понимания, либо недостаточным развитием речи учащихся.

Таким образом, в ходе проведения констатирующего эксперимента на основе совокупности критериев (эстетическое восприятие, эстетическая потребность, эстетические чувства и эмоции, эстетический вкус) выделено пять уровней сформированности эстетической воспитанности студентов педагогических специальностей: низкий, допустимый, достаточный, высокий, идеальный. Предложенная диагностика включает ряд показателей, характеризующих степень сформированности эстетической воспитанности: выражение потребности в общении с художественно-эстетическими ценностями, умение определять стиль и выявлять его характерные особенности, нахождение ассоциативных связей при восприятии художественного образа, проявление эмоциональной отзывчивости на произведение искусства, умение передать свои эмоционально-эстетические переживания по отношению к художественному образу, способность анализа и интерпретации художественного произведения, оценочных суждений в его отношении.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости пересмотра форм, методов, принципов, адекватных содержанию обучения, направленных на формирование эстетических качеств личности средствами архитектуры и изобразительного искусства, ориентацию учебного процесса на формирование эстетической культуры учащихся, организацию внеаудиторной работы студентов с использованием разнообразных мето-

дов эстетического воспитания, способствующих их мотивации к самообразованию, самопознанию и самовыражению.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Гавриловец, К.В.** Работа классного руководителя по нравственному и эстетическому воспитанию школьников (IV – VIII классы) / К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская. – Минск: Народная асвета, 1978. – 128 с.
2. **Грыгаровіч, Я.Д.** Эстэтычная накіраванасць асобы студэнта: педагагічны аспект / Я.Д. Грыгаровіч. – Мінск: Бел. дзярж. універсітэт культуры, 2002. – 403 с.
3. **Зубра, А.С.** Эстетизация познавательной деятельности студентов / А.С. Зубра // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 4. – С. 87-96.
4. **Казимирская, И.И.** Учись быть культурным / И.И. Казимирская. – Минск: Народная асвета, 1982. – 48 с.
5. **Котикова, О.П.** Эстетическое воспитание подростков: методические рекомендации / О.П. Котикова. – Минск: НИО, 2000. – 99 с.
6. **Петрова, Г.А.** Эстетическое воспитание в школе: пособие для студентов / Г.А. Петрова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 184 с.
7. **Борисевич, А.Р.** Подготовка будущих учителей в педагогическом колледже к экологическому воспитанию школьников: монография / А.Р. Борисевич. – Минск: БГПУ, 2002. – 128 с.
8. **Полякова, Е.С.** Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

Поступила в редакцию 29.01.2010 г.

УДК 378.02:53

Т.В. СВЕТЛОВА

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ

В данной статье анализируется возможность реализации модульной технологии при проведении лабораторных работ по физике.

Автором рассматриваются отличительные признаки этой технологии, ее структура, необходимое дидактическое обеспечение, возможность реализации при обучении физике студентов посредством использования модульных программ, делаются выводы из опыта употребления модульной технологии при обучении физике студентов Могилевского государственного университета продвояльства.

Введение

Одной из основных организационных форм обучения физике в вузе являются лабораторные занятия, которые направлены на соединение знаний с практическим самостоятельным выполнением различных упражнений, практикумов, опытов, решение практических задач. Прове-

дение таких занятий способствует развитию у студентов умений и навыков работы с физическим оборудованием, применения теоретических знаний на практике и самостоятельного получения знаний, инициативы и творчества в поисках своих решений. Однако очень часто выполнение лабораторных работ студентами сводится к чисто формальному воспроизведению продемонстрированных преподавателем или описанных в методическом указании операций, что не обеспечивает реализацию в полном объеме требований к уровню подготовки по физике студентов высших учебных заведений, установленных образовательными стандартами Республики Беларусь. Студенты усваивают формальные знания о физических методах исследования свойств материальных объектов и физических основах работы приборов и технических устройств; бессистемные умения работать с простейшей измерительной и электроизмерительной аппаратурой, применять законы физики к решению прикладных задач, осуществлять обработку и представление экспериментальных данных.

Основная часть

Оптимальным путем решения проблемы активизации деятельности студентов при выполнении лабораторных работ по физике может быть использование современных образовательных технологий, причем тех, которые предусматривают большую долю самостоятельной работы студентов и освоение ими практических умений.

Одной из таких технологий является технология модульного обучения. Эта технология предполагает полностью самостоятельное (или с определенной дозой помощи) достижение студентами конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем [1].

Концептуальную основу модульной технологии обучения составляют:

- идея квантования предметных знаний и соподчинения их структурных элементов;
- представление учебного познания как самостоятельной познавательной деятельности;
- идея об управляемости учебно-познавательной деятельностью студентов.

Как система эта образовательная технология включает следующие элементы:

- планирование учебно-познавательной деятельности с участием студентов;
- выбор и формирование модулей учебной информации и системы способов деятельности;
- восприятие студентами содержания структурных элементов знаний;
- диагностика уровня восприятия и осмысления студентами содержания структурных элементов предметных знаний;
- усвоение студентами способов применения предметных знаний;

– диагностика уровня усвоения студентами способов применения предметных знаний.

Основным средством модульного обучения является модуль – целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и руководство по достижению целей познания [1].

Модули можно разделить на три типа: теоретический (познавательный), практический (операционный) и комбинированный. Познавательный модуль предполагает самостоятельное (или почти самостоятельное) изучение студентами определенного объема теоретического материала с последующим контролем знаний. Практический модуль может быть реализован на лабораторных или практических занятиях по физике и предполагает усвоение определенного объема учебного материала в ходе самостоятельного выполнения студентами лабораторных работ или самостоятельного решения физических задач. Комбинированный модуль представляет собой сочетание познавательного и практического модулей. Для изучения физики в техническом вузе самыми оптимальными являются практические модули, реализуемые на лабораторных занятиях.

Для освоения практического модуля разрабатывается модульная программа, которая включает в себя четко сформулированную цель деятельности (интегрирующую дидактическую цель). Эта цель должна быть диагностируемой и содержать указание на уровень усвоения учебных знаний. Это означает, что в ней необходимо четко прописать, что студент должен помнить, понимать и применять после усвоения модуля. Каждая интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели, и на их основе выделяются учебные элементы. Решение частных дидактических целей обеспечивает достижение интегральной дидактической цели каждого модуля. Решение совокупности интегральных дидактических целей всех модулей обеспечивает достижение комплексных дидактических целей, стоящих перед лабораторным практикумом курса общей физики. Цель является первым учебным элементом любой модульной программы.

Далее идут задания, выполняемые при подготовке к лабораторной работе по физике. Эти задания могут быть представлены в виде вопросов или тестов по теории данной лабораторной работы, а также задач, решение которых позволит получить рабочую формулу. Модульная программа содержит не только эти задания, но и рекомендации по их выполнению, что позволяет студенту самостоятельно подготовиться к работе.

В зависимости от целей модуля непосредственное выполнение лабораторной работы и обработка полученных результатов являются одним или несколькими учебными элементами. Модульная программа содержит подробную инструкцию, методические рекомендации и требования по охране труда при выполнении лабораторной работы, что дает возможность студентам самостоятельно выполнять работу.

Последний учебный элемент любого модуля – выходной контроль, который служит проверкой достижения студентом поставленной дидак-

тической цели. Выходной диагностический материал может быть представлен как в виде тестов, так и в виде контрольных вопросов, при этом тестовые задания помогают более объективно оценить уровень знаний студента, а устные ответы на контрольные вопросы приучают студентов физически грамотно излагать свои мысли.

Модуль считается пройденным, если его цель достигнута, т.е. студент выполнил все поставленные в модульной программе задачи.

В качестве примера рассмотрим модульную программу для выполнения лабораторной работы “Определение ускорения свободного падения при помощи математического маятника” по разделу “Механика”.

МОДУЛЬ 2 ОПРЕДЕЛЕНИЕ УСКОРЕНИЯ СВОБОДНОГО ПАДЕНИЯ ПРИ ПОМОЩИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАЯТНИКА

Приборы и принадлежности: математический маятник, секундомер.

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Рекомендации по освоению учебного материала
0	ЦЕЛЬ	Рекомендуемая литература:
0.1	ПОМНИТЬ: определения свободного падения, частоты, периода колебаний; математического маятника, формулу Гюйгенса.	1. Трофимова Т.И. Курс физики. – М.: Высшая школа, 1998.
0.2	ПОНИМАТЬ: от чего зависит ускорение свободного падения, период колебаний математического маятника.	2. Детлаф А.А. Курс физики: учебное пособие для студ. вузов / А.А. Детлаф, Б.М. Яворский. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2005
0.3	ПРИМЕНЯТЬ: формулу Гюйгенса для определения ускорения свободного падения; математический маятник и секундомер для определения периода колебаний.	
1	ЦЕЛЬ	
	ПОМНИТЬ: определения свободного падения, частоты, периода колебаний; математического маятника, формулу Гюйгенса.	
	ПОНИМАТЬ: от чего зависит ускорение свободного падения, период колебаний математического маятника.	Изучите рекомендуемую литературу.
1.1	Продолжите предложения:	[1] – стр. 258-260.
1.1.1	Свободным падением называют...	§142. Гармонический осциллятор. Пружинный, физический и математический маятники.
1.1.2	Математический маятник – это...	[2] – стр. 80-82.
1.1.3	Период колебаний – это...	
1.1.4	Период колебаний математического маятника зависит от...	6.3 Относительное движение в системе отсчета, связанной с Землей.
1.1.5	Ускорение свободного падения зависит от...	[2] – стр. 359-362.
1.1.6	Период колебаний математического маятника определяется по формуле (формула Гюйгенса)...	27.2 Механические гармонические колебания.
1.2	Используя формулу Гюйгенса, получите рабочую формулу	

Продолжение табл.

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Рекомендации по освоению учебного материала																		
<p>1.3</p> <p>1.3.1</p> <p>1.3.2</p> <p>1.4</p>	$g = \frac{4\pi^2 n^2}{b}$ <p>Изучите ход работы и ответьте на вопросы:</p> <p>Какой результат должен получиться в конце работы?</p> <p>Какие измерения и наблюдения необходимо провести для получения этого результата?</p> <p>Подготовьте необходимую для выполнения работы таблицу.</p>	<p>Запишите формулы для определения периодов математического маятника при длинах нити l_1 и $l_2 < l_1$. Возведите обе формулы в квадрат и найдите разность $T_1^2 - T_2^2$. Выразите T_1 и T_2 через время n полных колебаний ($T = \frac{t}{n}$) и получите формулу: $t_2^2 = t_1^2 + \frac{4\pi^2 n^2}{g}(l_2 - l_1)$. Введите обозначения: $t_2^2 = y$, $t_1^2 = a$, $\frac{4\pi^2 n^2}{g} = b$, $l_2 - l_1 = x$. Обратите внимание, что y и x связаны линейной зависимостью: $y = a + bx$ и $b = \frac{\Delta y}{\Delta x}$ (как тангенс угла наклона)</p> <table border="1" data-bbox="703 938 1065 1105"> <thead> <tr> <th>$x(m)$</th> <th>$t(c)$</th> <th>$y=t^2(c^2)$</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>0,2</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>0,4</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>0,6</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>0,8</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	$x(m)$	$t(c)$	$y=t^2(c^2)$	0			0,2			0,4			0,6			0,8		
$x(m)$	$t(c)$	$y=t^2(c^2)$																		
0																				
0,2																				
0,4																				
0,6																				
0,8																				
<p>2</p> <p>2.1</p> <p>2.2</p>	<p>ЦЕЛЬ ПРИМЕНЯТЬ: математический маятник и секундомер для определения периода колебаний.</p> <p>Изучите лабораторную установку.</p> <p>Подвесьте маятник в таком положении, чтобы движок находился вблизи нижнего края шкалы. Это положение будет соответствовать значению $x=0$.</p>	<p>Лабораторная установка состоит из стальной проволоки, длину которой можно менять, и подвешенного к ней чугунного шара. Стальная проволока сверху переброшена через блок и прикреплена к движку, который может, если отвинтить винт, передвигаться вдоль шкалы с делениями. Чтобы изменить длину подвеса, следует поступить так: один студент двумя руками поддерживает шар и слегка приподнимает его, а второй отвинчивает винт на движке и перемещает его вдоль шкалы. И только когда он закрепит винт в нужном положении, первый студент постепенно отпускает шар.</p>																		

Продолжение табл.

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Рекомендации по освоению учебного материала
2.3	<p>Определите время t_1 $n=20$ полных колебаний маятника. Повторите эту операцию и 10 раз и определите среднее время</p> $t_{1cp} = \frac{\sum_{i=1}^{10} t_i}{2}$ <p>Определите соответствующее значение $y_1 = t_{1cp}^2$. Результаты занесите в таблицу.</p>	<p>Отклоните маятник на $5^{\circ}-6^{\circ}$ (размах нижнего конца 8-10 см). Пропустите 3-4 полных колебания. Секундомер включайте, когда маятник достигнет максимального отклонения. Маятник совершает полное колебание, когда возвращается в начало отсчета.</p>
2.4	<p>Проделайте измерения п. 2.3, увеличивая каждый раз значение x на 0,2 м. Определите соответствующие значения y. Результаты занесите в таблицу.</p>	<p>Чтобы увеличить значение x на 0,2 м, необходимо движок поднять на такое же расстояние.</p>
2.5	<p>Используя данные таблицы, постройте график функции $y = f(x)$. Убедитесь в том, что полученный график соответствует прямой линии.</p>	<p>График делайте крупным (на всю страницу). Очень тщательно подберите масштаб.</p>
2.6	<p>Выберите на графике по возможности максимально удаленные точки и найдите значение $b = \frac{\Delta y}{\Delta x}$.</p>	<p>См. п. 1.2</p> $g = \frac{4\pi^2 n^2}{b}$
2.7	<p>Определите ускорение свободного падения g по полученному значению b.</p>	<p>См. п.1.2. Старайтесь не брать близлежащие значения x и, соответственно, y.</p>
2.8	<p>Найдите 2-3 значения b, используя данные из таблицы. Определите ускорение свободного падения g по полученным значениям b.</p>	$g = \frac{4\pi^2 n^2}{b}$
2.9	<p>Найдите среднее значение g.</p>	
2.10	<p>Оцените результат.</p>	<p>Сравните полученный результат с табличным ($g_0 = 9,8$).</p> <p>Рассчитайте относительное отклонение по формуле:</p> $\varepsilon = \frac{ g_0 - g }{g_0} \cdot 100\%$
3	<p>КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ</p> <p>3.1 Какое движение называют свободным падением?</p> <p>3.2 Напишите формулы зависимости скорости свободно падающего тела и пройденного им пути от времени.</p> <p>3.3 Как изменится ускорение свободного падения, если при проведении эксперимента, вместо 20 колебаний, сделать 10, 40?</p> <p>3.4 Как изменится ускорение свободного падения, если длину маятника уменьшить вдвое? Ответ обосновать.</p>	

Окончание табл.

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Рекомендации по освоению учебного материала
3.5	Как изменится период колебаний математического маятника, если длину маятника уменьшить вдвое? Ответ обосновать	
3.6	Как изменится период колебаний математического маятника, если его поднять на высоту h над поверхностью Земли? Почему?	
3.7	Почему ускорение свободного падения зависит от широты места?	
3.8	Два тела массами m и $2m$ свободно падают с высоты h . Какое из них упадет быстрее? Почему?	

Заключение

По предполагаемой структуре разработаны модульные программы для проведения лабораторных работ по всем разделам физики и экспериментально проверяется эффективность их применения в учебном процессе на базе пяти учебных групп УО «МГУП».

Сравнивая подготовку, выполнение и защиту лабораторных работ, проводимых студентами из экспериментальных групп с работой студентов из контрольных групп, можно сделать выводы, что использование модульной технологии при проведении лабораторных работ по физике существенно увеличивает степень самостоятельной работы студентов, а также уровень осознанности в восприятии изучаемого материала. Эта форма организации учебного процесса позволяет конкретизировать и регламентировать познавательную деятельность студентов. Проведенное в экспериментальных группах анкетирование показало в целом позитивную оценку студентами модульной технологии при проведении лабораторных работ по физике.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Кротов, В.М.** Организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении физики / В.М. Кротов. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1999. – 68 с.

Поступила в редакцию 17.02.2010 г.

УДК 378.011.3 - 051 : 78

Т.Ф. КАРПЕНКО

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЕ МАСТЕРСТВО – СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье раскрывается содержание совершенствования концертмейстерского мастерства, как составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов, которая формируется за соответствующими направлениями.

Приобретение будущими специалистами профессиональных концертмейстерских навыков в подготовке к преподавательской деятельности детерминированной степени развития способностей личности, которая характеризуется чувством ансамбля, наличием определенного объема музыкально-теоретических и психолого-педагогических знаний.

Введение

Процесс формирования профессиональных качеств будущих учителей музыки нуждается в усовершенствовании концертмейстерского мастерства – именно в этой деятельности оказываются необходимыми их ансамблевые и исполнительские качества.

Практическая деятельность учителя музыки включает в себя вместе с дидактическими и сугубо исполнительские аспекты – хоровое дирижирование, сольное исполнение (пение под аккомпанемент), концертмейстерство; внеурочную деятельность, которая вместе с урочной является важной частью музыкально-просветительской работы специалиста школы, и предусматривает, кроме руководства хоровым и фольклорными ученическими коллективами, ансамблевые формы музицирования с учениками и аккомпанирования их сольному и ансамблевому пению. Концертмейстерство и игра в ансамбле предполагают определенный комплекс требований к исполнителям. Поэтому способность к ориентации в разных ситуациях музыкально-исполнительского взаимодействия является важным условием успешности профессиональной деятельности учителя музыки, которая охватывает адекватность агогического, динамического, метроритмического чувства партнеров, идентичность их интонационно-синтаксической, артикуляционной, виртуозно-технической культуры в каждом конкретном микроэпизоде партитуры на каждом ее участке и соответствие их эмоциональных состояний.

Основная часть

Понятие “профессиональное качество специалиста” Н. Тимошенко рассматривает как “совокупность самых существенных, относительно стойких свойств и характеристик, которые обуславливают готовность к выполнению определенных социальных и профессиональных функций” [1, с. 142]. Профессиональные качества учителя музыки были предметом исследования многих ученых, среди которых О. Краснова-Соколова, Т. Левшенко, В. Муцмахер, Г. Найденышева и др. К примеру, исследование В. Муцмахера посвящено проблеме формирования волевых и познавательных качеств учителя музыки в процессе индивидуального обучения музыкально-исполнительским дисциплинам. Т. Левшенко исследует вопрос формирования эстетической направленности личности студента, который, основывается на таких интегрированных качествах, как эстетический тезаурус, эмпатия, креативность, педагогический артистизм. О. Краснова-Соколова трактует специфические профессиональные качества учителя музыки как таковые, что способствуют специальному музыкальному обучению и воспитанию учеников. Она обращает

внимание на такие специфические качества учителя-музыканта, как музыкальная память, внимание, восприятие и вокальный слух. Г. Найденышева определяет профессиональные качества учителя музыки как сложные личностные образования, в которых профессиональные знания и умения являются одним из компонентов, взаимосвязанных с социальной направленностью личности, ее психофизиологическими особенностями, естественной одаренностью, способностями и наклонностями. Исследователем впервые осуществлен подход, который не разделяет профессиональные качества учителя музыки на педагогические и специальные музыкальные, а наоборот, обосновывает такую совокупность качеств, которые позволяют формировать мастерство учителя в определенную художественно-педагогическую целостность. Г. Найденышева также выделяет такие специфические профессиональные качества учителя музыки, как музыкальность, эмоциональность, артистизм, эмпатию, рефлексивность. Следовательно, профессиональные качества учителя музыки, по Найденышевой, – это сложные личностные образования, которые обеспечивают успешность музыкально-педагогической деятельности, центральным звеном которых является наличие комплекса интеграционных качеств, направленных на реализацию процесса общения средствами музыкального искусства [2, с. 125].

Известно, что сама музыка является специфической формой духовного человеческого общения благодаря привлечению человека к определенному эмоциональному состоянию. Общение на уроке музыки становится не только средством передачи содержания учебного предмета, но и частью этого содержания. Поэтому профессиональные качества учителя музыки и относятся к сфере специфического общения. Способность к ориентации в разных ситуациях музыкально-исполнительского взаимодействия как интеграционного качества учителя музыки, предусматривает, прежде всего, развитое чувство ансамбля, наличие определенного объема профессиональных знаний и сформированность профессиональных концертмейстерских навыков музицирования (аккомпанирование). Рассмотрим обстоятельно содержание каждого из компонентов.

Как известно, мастерство концертмейстера как ансамблиста основывается на его способности совершенствовать свое художественно-индивидуальное исполнительское мастерство, собственный исполнительский стиль, технические приемы в соответствии с индивидуальностью, исполнительскими приемами партнера, чем и обеспечивается слаженность и гармоничность исполнения. Необходимой предпосылкой успешной концертмейстерской деятельности является, с одной стороны, способность к совместной ансамблевой деятельности, внутренняя готовность к эффективному взаимодействию партнеров в достижении общей цели, а с другой – способность к эмоциональному восприятию музыкального произведения как значимой художественной ценности исполнительского мастерства.

В практической работе над формированием и развитием концертмейстерских навыков бывают случаи, когда студенты, имея основатель-

ную музыкально-теоретическую подготовку, владея инструментом, не в состоянии распорядиться своим интеллектуальным потенциалом для эффективного воспроизведения музыкально-образного содержания во время исполнительского взаимодействия. Это подтверждает потребность раскрытия специфических свойств личности и способностей, необходимых для успешной совместной деятельности, что составляет структуру исполнительского мастерства.

Анализ научных исследований позволяет утверждать, что большинство методической литературы посвящено рассмотрению отдельных навыков концертмейстера, которые способствуют успешному выполнению определенных задач музыкально-исполнительской деятельности учителя. Навыки сочетания музыкально-исполнительских действий рассматривались в методическом пособии М. Лысенко (пение с аккомпанементом) и диссертационном исследовании В. Пустовит (соединение сопровождения, пения, дирижирования). Навыки свободного владения игрой по нотам стали предметом научного интереса К. Кучакевич (специфика навыков игры по нотам в отличие от игры наизусть). Навыки чтения с листа нашли свое отражение в трудах Т. Воскресенской (слух, зрение и двигательные навыки в их координационно-исполнительской согласованности), М. Крючкова (навыки упрощения нотного текста), М. Смирнова (чтение звуковыми комплексами, то есть, целостное восприятие нотного текста). Т. Воронина отмечает важность навыков слухового восприятия партий как фактор осознания партнерами соотношения отдельных партий как частей целого произведения. Проблема навыков вокального аккомпанемента отражена в работах О. Люблинского, В. Подольской, М. Смирнова. Т. Курасова рассматривает ансамблевые навыки в соответствии с развитием полифонического слуха партнеров. Л. Зенина и Н. Бажанов исследуют навыки слухового контроля в сочетании с развитием способности к суммарным музыкально-ритмическим представлениям.

В исследовании А. Готлиба детально рассматриваются навыки синхронизации ансамблевого исполнения (ауфтакт, вступление, снятие звука, темпоритмическая согласованность), уравновешенности звучания партий (размеренность в соединении нескольких голосов, распределение аккордовой фактуры, передаваемости солирующей функции от одного партнера к другому), согласования приемов звукоизвлечения. При этом ведущим навыком ансамблевого исполнения автор считает “ансамблевое фокусирование слуха”, который заключается в слушании себя, партнера и ансамбля в целом на фоне пристального внимания в процессе общего музицирования [3, с. 92].

Мы рассматриваем концертмейстерское мастерство как профессионально важное качество учителя музыки, которое представляет собой сложное личностное образование, комплекс свойств личности и профессиональных способностей, направленных на реализацию процесса общения средствами музыкального искусства и обеспечения успешности музыкально-педагогической деятельности. Подход к определению понятия

“чувство ансамбля” в концертмейстерской деятельности предусматривает способность в процессе музыкально-исполнительского взаимодействия оценивать игру партнеров с образно-эмоционального, метроритмического, динамического, артикуляционного уровней и соотносить с ними свою игру. Отметим, что чувство ансамбля, как подчеркивал Р. Давидян, – “это своеобразное ощущение, которое органично сочетает способность воспринимать не только музыкальные намерения, но также, не мало важно, чисто психологические импульсы” [4, с. 220]. В связи с недостаточной научной разработкой отдельных вопросов данной проблемы вытекает необходимость определить структуру чувства ансамбля как профессионально важного качества концертмейстера. Эта структура содержит в себе профессионально значимые свойства личности (исполнительское внимание, музыкальная память), специальные музыкальные (музыкально-ритмичное чувство, способность к музыкально-слуховым представлениям) и профессионально-педагогические (эмпатия, артистизм, коммуникативность) способности. Для этого выясним содержание каждого компонента этой структуры.

В научных исследованиях внимание рассматривается как необходимое и обязательное условие осуществления любой деятельности. Выявлена существенная роль внимания в музыкально-исполнительском и музыкально-педагогическом процессах. Роль внимания в музыкально-исполнительской деятельности чрезвычайно велика. Психологической основой общения в музыкальном коллективе, по Г. Эржемскому, есть взаимопроницающее внимание партнеров. Нарушение состояния внимания относительно действий партнера к творческому процессу непременно ликвидирует всю систему взаимодействия, лишая ее эффективности и предметной направленности. Внимание сказывается в концентрации сознания партнеров на решении задач, которые возникают в процессе общего выполнения музыкального произведения. Активность и устойчивость сосредоточенности является обязательным условием осуществления музыкально-исполнительских действий. Поскольку совместная концертмейстерская деятельность осуществляется в русле осознанных намерений исполнителей и требует от них волевых усилий, это говорит о произвольном внимании. Произвольное внимание музыканта как психический процесс имеет сложную структуру и характеризуется такими свойствами, как устойчивость и концентрация, объем, распределение и переключение. Музыкально-исполнительская деятельность, в частности концертмейстерская, предусматривает, с одной стороны, сосредоточенность сознания каждого партнера на зрительном восприятии и качественном воссоздании своей партии, а с другой – прислушивается к игре партнера и качества не только звучания его партии, но и общего музыкального движения. Лишь при условии умения соединения этих видов произвольного внимания можно рассчитывать на позитивный результат творческого взаимодействия партнеров. Неопровержимым является тот факт, что на успешность общего исполнения имеет определенное влияние и непроизвольное внимание. Оно

навязывается исполнителям внешними в отношении к целям их деятельности событиями – так называемыми препятствиями, которые отвлекают партнеров от исполнительского процесса. В этой связи важным качеством концертмейстера является устойчивая способность не обращать внимание на посторонние зрительные и слуховые раздражители.

Концертмейстерская деятельность ставит определенные требования к музыкальной памяти исполнителей. Музыкальная память по Б. Теплову, – это способность к познанию и воссозданию музыкального материала. По определению Ю. Цагарелли, “музыкальная память – способность к запоминанию, сохранению, узнаваемости и воссоздания музыкального материала”. При этом “воссоздание” предусматривает процесс мысленного воспроизведения по памяти той или иной музыки и представления ее звучания [5, с. 200].

Среди музыкальных способностей, как основных факторов в структуре чувства ансамбля ведущая роль принадлежит музыкально-ритмическому чувству, которое трактуется как способность активно (двигательный) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить ее. “Это ощущение лежит в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воссозданием временного развития музыкального движения” [6, с. 211]. Поскольку метроритмическая исполнительская согласованность в ансамбле занимает особенное место среди других факторов успешной совместной музыкально-исполнительской деятельности и является основным объединительным участком взаимодействия музыкантов во время игры, развитие музыкально-ритмического чувства становится одним из важнейших задач в формировании концертмейстерских навыков. Отметим, что формирование чувства ритма является одним из чуть ли не самых сложных заданий музыкальной педагогики. Некоторые музыканты считают, что достичь весомых результатов в этой деятельности почти невозможно. Но многие педагоги, признающие объективные трудности, которые возникают в процессе воспитания чувства ритма, считают, что ансамблевое исполнительство является наиболее действенным методом совершенствования этого понятия (Д. Благой, Т. Воронина, А. Готлиб, Л. Зенина, С. Науменко).

Концертмейстерское музицирование нуждается в развитии способностей партнеров к внутренним музыкально-слуховым представлениям, которые во взаимосвязи с двигательными составляют готовность к исполнительскому взаимодействию и способствуют лучшему постижению многоуровневой ансамблевой партитуры. Качественное воссоздание музыкального содержания невозможно без адекватных представлений об особенностях мелодии, гармонии, ритма, темповых соотношений и об-разно-эмоционального осмысления музыкального произведения.

Важным структурным компонентом чувства ансамбля учителя музыки являются коммуникативные способности. Как известно, коммуникативные способности во многом определяют профессиональную пригод-

ность личности к преподавательской работе – ведь они характеризуют потенциальные возможности сотрудничества с другими людьми, направленность личности в первую очередь на соучастие в деятельности с ними, своеобразную диалогичность личности.

А. Готлиб, изучая исполнительские особенности и методические вопросы фортепианного ансамбля, отмечает необходимость наличия у музыканта-ансамблиста особой способности к “вслушиванию” – способности не только понять и разделить чувство другого музыканта, который рядом, но и предусмотреть возможные импровизационные нюансы этого чувства [3, с. 92]. Таким образом, необходимым условием успешного аккомпанирования является способность концертмейстера чувствовать замысел и намерения солиста.

В процессе творческой работы концертмейстера особенное значение приобретает установление и поддержка взаимных психических контактов между исполнителями. Поскольку музыкально-исполнительская деятельность предусматривает не только профессиональное, но и духовное взаимопонимание, психологическую совместимость музыкантов, среди других профессиональных способностей главное место занимает их эмпатийная одаренность. Часто ансамблевые и индивидуальные погрешности в игре влекут не исполнительские, а психологические факторы – отсутствие ощущения восприятия художественных намерений исполнителей, необходимость реакции, творческой интуиции. Проблема соответствия эмоциональных реакций исполнителей к изменению сценической ситуации выдвигает особенные требования к формально-динамической стороне эмоциональной реакции музыканта. Интерпретация также зависит от таких переменчивых факторов, как эмоциональный тонус, настроенность на выполнение тех или иных музыкальных произведений, состояние исполнительского аппарата, среды.

Одним из важных доказательств наличия эмпатийного сопереживания исполнителей есть тот факт, что иногда ошибка одного из исполнителей (техническая неумелость, фальшивый звук, неточное понимание агогики) влечет ошибку другого. Это явный пример эмоционального “заражения” во время общего музицирования, что происходит в результате эстрадного волнения.

Отметим, что проблема сценического волнения имеет большое влияние на исполнительское искусство, однако в педагогической профессии этот феномен является не менее значимым, чем концертмейстерская практика. Ведь предыдущий “эмоциональный заряд” является сложным комплексом эмоций, это – неуверенность, тревога, беспокойство. Этот “заряд” может быть конструктивным (умеренное волнение) и способствовать фокусированию внимания, остроте восприятия, концентрации мышления, точности движений и тому подобное, но может быть и излишне сильным, что приводит к нарушению нормального хода нервных процессов и деструктивно влияет на совокупное поведение и функции организма. Однако этот негативный штрих ни в коем случае не отрицает

необходимость высокой эмпатийной одаренности исполнителей. Ведь постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека является необходимым условием полноценного воссоздания эмоционально-образного содержания музыкального произведения. Концертмейстерская деятельность как процесс сотрудничества, который требует эмоционально насыщенного общения, способствует проявлению коллективной идентификации, которая построена на углублении, перенесении себя в обстоятельства другого человека (исполнителя) и позволяет моделировать смысловое поле ансамблиста. Способность к идентификации приводит к усвоению индивидом личностных смыслов партнера, обеспечивает процесс взаимопонимания и соответствующее поведение. В деятельности учителя музыки успешное решение этих психологических заданий является ключевым моментом его концертмейстерского мастерства.

Рассматривая музыкально-исполнительскую деятельность, целесообразными стали исследования М. Обозова о действенности эмпатии (соучастие), которую он характеризует не только как переживание за другого, но и как содействие [7, с. 148]. Ведь зрительно-речевая ограниченность во время совместной музыкально-исполнительской деятельности усиливает психофизиологическое единство партнеров: уподобление ритма дыхания, сердечно-сосудистых процессов, которые являются следствием восприятия музыкального ритма исполняемого произведения. На этом основывается тренинговая часть методики формирования у студентов ансамблевой компетентности. Таким образом, ансамблевое исполнение предусматривает наличие таких разновидностей эмпатии в процессе исполнения: “эмоциональной эмпатии, построенной на механизмах проекции и подражания точным и аффектным реакциям партнеров (способствует воссозданию эмоционально-образного содержания музыкального произведения); когнитивной эмпатии, которая основывается на интеллектуальных процессах – сравнении, аналогии (способствует постижению архитектурного строения музыкального произведения и адекватному ассоциативному обеспечению трактовки содержания); предикативной эмпатии, которая проявляется как способность исполнителя предусматривать аффектные реакции партнеров в конкретных ситуациях (способствует процессам антиципации и высокой степени “реактивности” на переменчивые характеристики исполнительского процесса, предопределенные деструктивным влиянием чрезмерного эстрадного волнения)” [8, с. 49].

Вторая подструктура коммуникативных способностей (экспрессивная способность) предусматривает способность к художественному воплощению авторского замысла, или артистизм. Артистизм, по Ю. Цагарелли, – это способность к коммуникативному влиянию на публику через внешнее выражение артистом внутреннего содержания художественного образа на основе сценического перевоплощения [5, с. 320].

Педагоги-музыканты выделяют требования относительно ситуации концертного выступления, которые предопределяют удельный вес спо-

собностей партнеров управлять своей мимикой и пантомимикой, которая является фактором успешного осуществления невербальной коммуникации при условиях ограниченности информационного поля в результате исключения речевого канала коммуникации. Взгляд, движения головы и рук, дыхательные движения способствуют согласованию моментов вступления и снятия звука, размерности агогичных отклонений, динамического плана и их коррекции в процессе игры.

Таким образом, коммуникативность – профессиональная способность, которая предусматривает способность адекватно влиять на исполнителей, захватывать их эмоциональностью и желанием к сотрудничеству; педагогическим тактом, толерантностью. Также коммуникативные способности будущего учителя музыки являются компонентом структуры чувства ансамбля и важным условием его ансамблевой компетентности, поскольку они способствуют конструктивному общению в процессе общего музицирования.

Формирование концертмейстерских навыков предусматривает, кроме развития чувства ансамбля, наличие у будущих специалистов определенного объема музыкально-теоретических и педагогических знаний теории, истории музыки, знаний о выдающихся музыкантах-педагогах, которые занимались изучением проблематики формирования концертмейстерских умений и навыков, структуры концертмейстерской деятельности, ее организационных особенностей и требований к исполнителю; четком определении особенностей вербальной и невербальной коммуникации.

Заклучение

Учитывая вышеизложенное, считаем, что совершенствование концертмейстерского мастерства, как составляющей профессиональной подготовки учителя-музыканта, должно формироваться по таким направлениям как развитие: навыков слухового контроля, исполнительского ансамбля, вербализации музыкального содержания, невербальной коммуникации и помехоустойчивости. Приобретение будущими специалистами профессиональных концертмейстерских навыков в подготовке к преподавательской деятельности детерминированные степенью развития способностей личности, которые являются основой чувства ансамбля, наличия определенного объема музыкально-теоретических и психолого-педагогических знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Тимошенко, Н.П.** Взаємодія загально-педагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта / Н.П. Тимошенко // Українське музикознавство: Респ. міжвід. наук.-метод. посібник / редкол. І.А. Котляревський та ін. – К.: Муз. Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 142-149.
2. **Найденьшева, Г.Е.** Междисциплинарные связи как фактор формирования профессиональных качеств учителя музыки (в цикле дирижерско-хоровых дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Е. Найденьшева. – М., 1990. – 137 с.

3. **Готлиб, А.Д.** Первые уроки фортепианного ансамбля / А.Д. Готлиб // Вопросы фортепианной педагогики: сб. Статей; под общ. ред. В. Натансона. – В. 3. – М.: Музыка, 1971. – С. 91-98.
4. **Давидян, Р.Р.** Квартетное искусство: Проблемы исполнительства и педагогики / Р.Р. Давидян. – М.: Музыка, 1984. – 270 с.
5. **Цагарелли, Ю.А.** Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.03 / Ю.А. Цагарелли. – Л., 1990. – 425 с.
6. **Теплов, Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 211.
7. **Обозов Н.Н.** Межличностные отношения. – Л. : Лен. гос. ун-т, 1979. – 151 с.
8. **Моисеева, М.А.** Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри / М.А. Моисеева. – Житомир: Волинь, 2002. – С. 49.

Поступила в редакцию 19.04.2010 г.

УДК 378.147

Н.Г. ЗДОРИКОВА

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются методические аспекты формирования профессиональной компетентности в области игровой культуры студентов системы дошкольного образования. Представлены технологические карты процедур при поэтапной реализации методики.

Введение

Разностороннее и полифункциональное развитие личности в педагогическом процессе высшей школы может быть реализовано в рамках идеи формирования компетентности и связано с внедрением интегративных и многомерных типов деятельности.

Профессиональная компетентность определенной категории педагогов предполагает взаимосвязь с реальными условиями профессиональной деятельности, направления которой специфичны и вариативны. При реализации образовательных стандартов возникает необходимость переосмысления доминирующих видов будущей профессиональной деятельности, имеющей свои особенности в связи с различными специализациями. В качестве определяющих соответствие субъекта избранной сфере деятельности могут выступать различные виды ключевых компетентностей.

Основная часть

Основной особенностью в системе подготовки педагогов для дошкольного образования является, на наш взгляд, актуализация игровой культуры как системно-образующего компонента и приоритетного направления в формировании профессиональной компетентности воспитателя.

Представление игровой культуры как культурологической, профессионально-личностной характеристики и как проявление компетентности педагога системы дошкольного образования соответствует специфике будущей профессиональной деятельности, связанной с воспитанием и обучением детей дошкольного возраста, ведущей деятельностью которых является игровая деятельность. Так, Н.Б. Крылова отмечает, что приверженность педагога той или иной культуре позволяет определять “стиль его профессиональной деятельности”, позицию и направленность [1]. Это интегральное качество обеспечивает успешность передачи социокультурного содержания воспитанникам, реализуется в образовательной деятельности и воплощается в психолого-педагогической подготовленности, обусловленной личностными особенностями педагога. Как “свойство личности” компетентность представлена в исследованиях Н.В. Кузьминой [2]. Профессиональная компетентность в области игровой культуры характеризуется адаптационными способностями к многоролевой профессиональной деятельности. Под профессиональной компетентностью педагога в области игровой культуры как исходной дефиниции мы понимаем интегральное качество личности, готовность и способность осуществлять творческую игровую деятельность, генетическим ядром которой является активность субъекта.

Определяющими векторами деятельности в данной связи будут:

- научно-методологическое и теоретико-практическое осмысление понятийного аппарата игровой культуры студентами, анализ социального игрового опыта;
- внедрение в педагогический процесс комплекса игротехники, эффективных игровых методов для реализации личностно-деятельностного подхода в современной практике вуза;
- развитие личностных качеств и наполнение содержательных характеристик профессиональной деятельности будущего воспитателя.

Согласно данным направлениям, нами разработана методика формирования профессиональной компетентности студентов в области игровой культуры, которая изоморфна логике организации педагогического процесса на игротехнической основе. Концептуальными основаниями внедрения учебных игр в педагогический процесс вуза выступают следующие положения: игра – это сложная целостность “действий, сознания и коммуникации” (Л.Т. Ретюнских) [3]; средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский); средство преобразования действительности (С.Л. Рубинштейн); педагогическое творение (Г.П. Щедровицкий);

игра способствует реализации свободы личности в воображении (А.Н. Леонтьев).

Игротехническая деятельность в педагогическом процессе носит как учебно-познавательный, так и творческий характер. По своей структуре она совпадает с педагогической деятельностью (единство компонентов), что позволяет ее рассматривать как модель будущей профессионально-педагогической деятельности. В рамках исследования игротехническая деятельность представлена как составная часть управления педагогическим процессом, а также фактор, повышающий эффективность его организации. Личностная ориентация педагогического процесса на игротехнической основе характеризуется деятельностно-творческим характером, что способствует ценностно-смысловому раскрытию индивидуальности. Таким образом, это целостная деятельность, подчиняющая себе все стороны, формы и виды собственного проявления, создающая условия для удовлетворения потребностей человека. В педагогическом процессе субъектами создается культурное образовательное пространство, являющееся показателем качества образования. Соответственно, деятельность должна быть разнообразной, организована как вариативная и относительно самостоятельная, должна рассматриваться как учебно-поисково-творческая, то есть интегрированная и многомерная.

Разработанная нами методика формирования профессиональной компетентности в области игровой культуры студентов содержит цель, задачи, этапы реализации, вероятностный результат, информационно-обучающий и диагностический блоки, стратегии организации педагогического процесса, содержание профессиональной подготовки, диагностический и игровой обучающий комплекс средств. Цель методики – концептуальное обоснование и разработка системы повышения уровня профессиональной компетентности в области игровой культуры как показателя успешности реализации личности в профессиональной деятельности, связанной с дошкольным образованием; раскрытие механизмов реализации культурной составляющей в системе освоения государственного образовательного стандарта.

Основными задачами методики являются развитие у студентов: объективных компонентов профессиональной компетентности в области игровой культуры (овладение профессиональными творческими задачами при организации педагогического процесса на игротехнической основе, системой знаний о феномене игры, игровыми умениями и техниками, обеспечивающими их реализацию); субъективных компонентов профессиональной компетентности в области игровой культуры (структурных компонентов параметра “субъектная активность”, адекватных личностных качеств, способствующих реализации необходимых игровых позиций при организации педагогического процесса на игротехнической основе).

Процесс формирования профессиональной компетентности в области игровой культуры реализован в три этапа, которые соответствуют овладению игротехникой на соответствующих уровнях:

- 1-й етап – школа “Психотехніки”: оволадення игротехнікою на рівні організатора (формування умінь і технік, забезпечуючих формування напруженості на гру);

- 2-й етап – школа “Соціотехніки”: оволадення игротехнікою на рівні моделювання (формування основ знань і умінь, забезпечуючих рішення творчих ігрових завдань; розвиток основних компонентів професійної компетентності в області ігрової культури, закріплення їх єдності і взаємозв'язку; забезпечення формування ігрових позицій);

- 3-й етап – школа “Мислетехніки”: оволадення игротехнікою на рівні управлінському (формування стійкого єдності компонентів професійної компетентності в області ігрової культури, забезпечуючий ефективність організації педагогічного процесу на игротехнічній основі).

Результатом методики стало формування у студентів професійної компетентності в області ігрової культури на моделюючо-творчому рівні, оптимальному для ефективної організації педагогічного процесу з використанням игротехніки. Внаслідок цього, процес формування професійної компетентності в області ігрової культури реалізується на основі диференціації студентів по рівню розвитку активності, в методиці виділено два блоки: діагностичний і інформаційно-навчальний.

В діагностичному блоці міститься інструментарій, який дозволяє на всіх етапах вимірювати рівень і динаміку змін операціоналізованих компонентів професійної компетентності в області ігрової культури. На основі виявленого рівня (адаптаційно-підготовчий, продуктивно-дослідницький, моделюючо-творчий) студент зараховується до однієї з типологічних груп по видам активності: репродуктивна активність, реконструктивно-варіативна активність, творча активність і самостійність. В відповідності з отриманими діагностичними даними в інформаційно-навчальному блоці методики вибираються: адекватна педагогічна стратегія організації процесу на игротехнічній основі, зміст професійної підготовки, комплекс ігрових навчальних засобів. Педагогічна стратегія визначає організаційне взаємодія вчителя і студента. Схеми ситуативно-рефлексивного управління розкривають технологію і зміст взаємодія студентів в педагогічному процесі. Нами виділено три педагогічні стратегії на основі признака “створення умов для професійного зростання”: стратегія взаємодія, представлена схемою ситуації комунікації; стратегія самоопределення, представлена схемою ситуації інтерсуб'єктивного діалогу; стратегія співтворчості, представлена схемою ситуації колективної мислєдєятельності.

На основі обобщених характеристик педагогічних стратегій нами розроблені технологічні карти для кожного етапу реалізації ме-

тодики, в которых в систематизированном виде представлены процедуры, обеспечивающие эффективное формирование профессиональной компетентности в области игровой культуры. Необходимость их создания определяется тем, что овладение профессиональной компетентностью в области игровой культуры происходит поэтапно, в ходе обучения и практической деятельности, самообразования и саморазвития, межличностного взаимодействия и общения.

К примеру, технологическая карта процедур при реализации методики формирования профессиональной компетентности в области игровой культуры студентов на этапе, условно названном “школа психотехники”, включает следующие структурные элементы:

- задачи этапа – формирование соответствующей группы игровых умений и способов творческой игровой деятельности; овладение игротехникой на уровне организатора; формирование представлений о специфике игровой позиции педагога при организации педагогического процесса на игротехнической основе; воспитание эмоционально-ценностного отношения к игровой культуре;

- доминирующее содержание – основная деятельность включает конструирование игропроцесса, в рамках которого актуализируется организационно-диагностический компонент профессиональной компетентности в области игровой культуры, происходит освоение игровой позиции организатора деятельности и профессиональных творческих задач (осуществлять поиск и накопление данных по организации игротворческого процесса; осуществлять диагностику субъектной активности; устанавливать коммуникацию);

- типологическую группу студентов в зависимости от уровня развития субъектной активности – для студентов с репродуктивной активностью рекомендуется как основная стратегия взаимодействия; с реконструктивно-вариативной активностью стратегия самоопределения; и студентов с творческой активностью и самостоятельностью стратегия сотворчества;

- схемы ситуативно-рефлексивного управления, представленные ситуациями коммуникации, интересубъективного диалога и коллективной мыследеятельности в зависимости от избранной стратегии;

- оптимальные методы, формы и средства обучения, выбор которых определяется ситуациями (для ситуации коммуникации приоритетными являются психотехнические и интерактивные игры, методы образного видения, группового взаимодействия, позитивного и оптимистического оценивания, свободы выбора; в ситуации интересубъективного диалога преобладают методы дискуссионные (диалог, полилог) и психодрамы; в ситуации коллективной мыследеятельности методы смысловторчества, рефлексии и др.);

- педагогические условия определяются в зависимости от типологической группы студентов: раскрытие роли и значимости игротехники в педагогическом процессе; активизация практических игровых умений и

техник; организация самостоятельной познавательной деятельности и формирование ответственности за игропроцесс;

- наблюдаемые промежуточные результаты – позитивное отношение к игровой культуре как значимому качеству в будущей профессиональной деятельности; представления об игротехнической деятельности; сформированность адаптационно-подготовительного уровня профессиональной компетентности в области игровой культуры.

Технологические карты следующих этапов реализации методики имеют другие составляющие элементы.

Заключение

Дальнейшее уточнение траектории достижения конечного результата ориентирует участников образовательного процесса на присвоение культурных ценностей игры, способствует повышению уровня осведомленности в осваиваемой области и готовности к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Крылова, Н.Б.** Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
2. **Кузьмина (Головко-Гаршина), Н.В.** Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина (Головко-Гаршина). М., 2001. – 144 с.
3. **Ретюнских, Л.Т.** Философия игры / Л.Т. Ретюнских. – М.: Вузовская книга, 2002. – 256 с.

Поступила в редакцию 18.01.2010 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- СТАРАВОЙТАВА**
Таццяна Аляксееўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі і методыкі пачатковага навучання МДУ імя А.А. Куляшова
- МАРЧАНКА**
Ларыса Мікалаеўна – кандыдат тэхнічных навук, дацэнт кафедры эканамічнай кібернетыкі і тэорыі імавернасці ГДУ імя Ф. Скарыны
- ПАРУКЕВІЧ**
Ірына Віктараўна – асістэнт кафедры матэматычнага аналізу ГДУ імя Ф. Скарыны
- ЧУМАКОВА**
Святлана Пятроўна – старшы выкладчык кафедры дзяцінства і сям’і МДУ імя А.А. Куляшова
- АНЦІПАВА**
Алена Уладзіміраўна – старшы выкладчык кафедры педагогікі МДУ імя А.А. Куляшова
- БАТУРА**
Ірына Мікалаеўна – старшы выкладчык кафедры педагогікі дзяцінства і сям’і МДУ імя А.А. Куляшова
- ВАРАБ’ЁВА**
Алена Уладзіміраўна – аспірант кафедры педагогікі ВДУ імя П.М. Машэрава
- ФІНКЕВІЧ**
Людміла Уладзіміраўна – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры сацыяльнай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- НЯДЗВЕЦКАЯ**
Таццяна Міхайлаўна – магістр псіхалагічных навук, метадыст упраўлення дашкольнай адукацыі, гульні і цацкі Нацыянальнага інстытута адукацыі РБ
- КАЛАЧОВА**
Ірына Віктараўна – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры спецыяльных псіхолога-педагагічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
- ЖЫГАДЛО**
Юрый Ігаравіч – настаўнік фізічнай культуры СШ № 26 г. Магілёва
- КАТЛЯРОВА**
Эліна Вячаславаўна – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
- АХМАЕВА**
Ірына Уладзіміраўна – старшы выкладчык кафедры фізічнага выхавання і спорту МДУ імя А.А. Куляшова
- СТАРАВОЙТАВА**
Тамара Яўгенаўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры фізічнага выхавання і спорту МДУ імя А.А. Куляшова
- ЗЕЛЯНЕЎСКАЯ**
Святлана Мікалаеўна – аспірант БДПУ імя М. Танка

- СВЯТЛОВА**
Таццяна Вячаславаўна – выкладчык кафедры фізікі Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта харчавання
- КАРПЕНКА**
Таццяна Філіпаўна – старшы выкладчык кафедры тэорыі, гісторыі музыкі і ігры на музычных інструментах Камянец-Падольскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Івана Агіенкі
- ЗДОРЫКАВА**
Наталля Генадзьеўна – старшы выкладчык кафедры педагогікі дзяцінства і сям’і МДУ імя А.А. Куляшова

SUMMARIES

Akhmaeva I.V., Starovoytova T.E. THEORETICAL PREPAREDNESS FOR SELF-CONTROL OF STUDENTS OF SPECIAL EDUCATIONAL DEPARTMENT.

The authors of the article prove the necessity of improving the quality of teaching process in physical training for people with variations in health status with the help of computer testing. Test "Self-control" which has been used in practice is designed to control the knowledge of people involved in physical exercise, to determine the level of preparedness for self-control and to improve the process of students' learning activity.

Antipova E.V., Batura I.N. THE CULTURE OF FUTURE THE CULTURE OF FUTURE FAMILY MAN.

Nowadays the devaluation of the sense of a family life takes place. The prestige of a family in a society lowers. Young people take a decision about their marriage thoughtlessly, they don't realize the responsibility of it. There fore it is necessary to talk about the problem of forming the culture of future family man on all the stages of education. The sense of a future family man culture, characteristic of his structural components are revealed in the article.

Chumakova S.P. PREVENTION OF JUNIOR SCHOOL-CHILDREN'S POOR PROGRESS BASED ON AN INDIVIDUAL-CREATIVE APPROACH.

The article deals with one of the important problems of junior school. It is raise of junior schoolchildren's progress in studies. The author of the article proposes directions for the development of cognitive and personal spheres of schoolchildren based on an integrated consideration of the causes of schoolchildren's poor progress. The author proves the necessity of realization of an individual-creative approach to studies in order to prevent junior schoolchildren's poor progress. The principles and practical ways of realization of an individual-creative approach are presented in the article.

Finkevich L.V., Nedvetskaya T.M. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A CONDITION OF SUCCESSFUL INTERPERSONAL INTERACTION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.

The maintenance of communicative competence is defined concretely on the whole as well as in interrelation of its separate structural components; initial diagnostic criteria of estimation of the level of formation of senior preschool children's communicative competence components are specified; the conditions providing optimum indicators in the development of preschool children's communicative competence, determining increase of their status position in peer group are identified.

Key words: communicative competence, sociometric status, senior preschool children, peer group.

Kalacheva I.V. CORRECTIONAL ORIENTATION OF MUSIC AND FINE ARTS ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH PECULIAR PHYSICAL AND MENTAL DEVELOPMENT.

The article deals with the problem of characteristics of basic regularities of mental development, common to all forms of dysontogenesis. Possible ways of correction of different disorders in children's physical and mental development by means of music and fine arts are investigated.

Karpenko T.F. THE IMPROVEMENT OF CONCERTMASTER'S SKILLS AS PART OF A PROFESSIONAL TRAINING OF A MUSIC TEACHER.

The article deals with the problem of the improvement of concertmaster's skills as part of a professional training of a music teacher. Future specialists get professional concertmaster's skills according to the level of the development of individual abilities. This level is characterized by sense of ensemble and possession of a certain amount of musical-theoretical and psycho-pedagogical knowledge.

Key words: the skill's formation, concertmaster's activity, professional qualities, felling the ansamble, musical-theoretical and psychological-pedagogical knowledge, teacher-musician.

Marchenko L.N., Parukevich I.V. INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE COURSE OF MATHEMATICAL ANALYSIS.

The paper describes the possibility of the use of interactive technique in the course of mathematical analysis. The technique of holding of interactive and business games is presented. It is demonstrated that the use of traditional and interactive methods contribute to better material understanding. Contrastive analysis of indices of students' success is given.

Starovoytova T.A. SCIENTIFIC AND METHODOICAL BASES OF PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.

The article deals with some results of the author's work in the sphere of patriotic education of junior schoolchildren. Scientific and methodical bases of patriotic education of junior schoolchildren are stated on the assumption of contemporary conceptual approaches to education. Some peculiar features, educational conditions and methodical system of organization of the given process in secondary school are determined in the article.

Svetlova T.V. MODULAR TRAINING TECHNOLOGY IN CARRYING OUT LABORATORY WORK IN PHYSICS.

The feasibility of modular technology in carrying out laboratory work in physics is analyzed in the article.

The author examines the distinctive features of this technology, its structure, necessary didactic material and the opportunity to use modular programs for teaching physics to students. The author draws conclusions from the experience of the use of modular technology in teaching physics to students of Mogilev State University of Food Technologies.

Vorobyeva E.V. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLISH TEACHERS IN THE LIGHT OF THE EDUCATIONAL REFORM.

The article deals with the problem of study of the stages of professional development of teachers in the Republic of Poland.

The author analyzes the changes in raising the level of teachers' skills which took place in Poland after the educational reform in 1999.

The author comes to the conclusion that in the process of the educational reform in Poland there appeared four stages of professional qualification of teachers. They are probationary teachers, contract teachers, appointed teachers, certified teachers. The article also presents statistics on the attitude of Polish teachers to the reform.

Zdorikova N.G. METHODOICAL PROVISION OF THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SKILLS IN THE SPHERE OF PLAYING CULTURE.

The article deals with the problem of methodical aspects of the formation of students' professional skills in the sphere of playing culture of preschool education system. Technological process of step-by-step methodic realization is presented.

Zelenevskaya S.N. DIAGNOSIS OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFESSIONS (on the example of training specialists in the field of world and national culture).

The author proposes a pedagogical diagnostic technique, aimed at revealing five levels of students' aesthetic education. The levels aforesaid are as follows: low, acceptable, adequate, high and perfect. The article provides basic aesthetic education criteria and their characteristics: need of intercourse with artistic and aesthetic values, ability to define the style and its characteristic features, finding associations in the process of artistic imagery perception, showing emotional reaction to works of art, ability to render personal aesthetic feelings and emotions towards images perceived, to analyze, interpret and appreciate works of art.

Zhigadlo Y.I., Kotlyarova E.V. EXTRACURRICULAR ATHLETIC FORMS OF WORKING WITH TEENAGERS AS A CONDITION OF OPTIMIZATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN CHILDREN'S GROUP.

The article presents the results of the study of the relationship of schoolchildren's sporting achievements and the dynamics of intra-group relations in students' team. With the help of comparative analysis the change in the nature of interpersonal relationships in the classroom depending on availability or lack of sporting achievements of pupils was revealed.