

ISSN 2073-8315



ВЕСНИК

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

1 (39)
2012

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

СНОПКОВА Е.И. Из истории кафедры педагогики Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова (30 – 60-е годы XX века)	4
КАЛАЧЕВА И.В. Динамика этнической идентичности студентов под влиянием изучения дисциплины “Этнопсихология”	12
ИЛЬНИЧ Н.В., ИВАНОВА И.Р. Разрешение внутриличностных проблем студентов-психологов в процессе учебно-профессиональной подготовки в вузе	20
СУСЛОВА А.А. Методологические основы исследования детской субкультуры и психологической лексики в дошкольном возрасте	29
МАРЧЕНКО Л.Н., ПАРУКЕВИЧ И.В. Опыт внедрения интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины “Математический анализ”	38
ПАВЛОВА Л.П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза	45
ХАЛАНСКИЙ Ю.Н. Оценка соревновательного потенциала легкоатлетов на основе комплексного подхода в процессе многолетней подготовки	56
МАКАРЭВІЧ А.М. Творы беларускай дзіцячай літаратуры ў кантэксце ўрокаў пазакласнага чытання і развіцця маўлення ў пятым класе (Агульнаметадычны аспект)	64
КАЛИСТ Е.Л. Эвристическая сущность музыкального образования школьников	72
ШЕНДРИКОВА О.А. Использование информационных технологий при обучении высшей математике в техническом вузе	80
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ	92
SUMMARIES	93

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 378.4(476)

Е.И. СНОПКОВА

ИЗ ИСТОРИИ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ МОГИЛЕВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. А.А. КУЛЕШОВА (30 – 60-е ГОДЫ ХХ ВЕКА)

Занимаясь исследованием образовательного процесса высшей школы, в качестве научного приоритета нами была выделена задача определения онтологических и методических оснований создания профессионально-управленческой общности как фактора профессионально-личностного становления будущего специалиста. Мы рассматриваем вузовскую кафедру как такую профессиональную общность, которая создает условия не только для обеспечения профессиональной компетентности будущих специалистов, но и для их профессионального воспитания. Важнейшим средством воспитания студенческой молодежи являются история и традиции вуза, факультета, кафедры. В статье раскрывается деятельность кафедры педагогики на двух этапах развития Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова в 1931 – 1941 гг. и 1944 – 1970 гг. на основе анализа архивных материалов.

Введение

Кафедра педагогики Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова, как и вуз в целом, имеет богатую историю, корни которой в организационных структурах учительского института, открытого в июне 1913 г., в учебном процессе которого педагогические дисциплины заняли свое достойное место. К сожалению, сохранилось не много сведений о преподавателях педагогики первоначально учительского, затем педагогического института в период с 1913 по 1944 г., так как почти все архивы института были уничтожены во время отступления и немецко-фашистской оккупации. В архивах удалось разыскать имена лишь некоторых преподавателей кафедры педагогики 20 – 30-х гг. ХХ в.: Ф.А. Бельского, И.Д. Тумиловича, Я.Э. Фрейдмана, С.М. Юркевича, В.С. Ярошевского.

Основная часть

Необходимо отметить, что в условиях больших сложностей с профессорско-преподавательским составом для всех высших учебных заведений республики кафедра педагогики в 30-е гг. была укомплектована кадрами, уровень образования которых соответствовал

читаемым дисциплинам. Преподаватели кафедры педагогики вели серьезную научно-исследовательскую работу, значимость которой еще ждет своей заслуженной оценки. Из восьми кафедр института в 1938 г. только две (кафедра педагогики и физической географии) возглавлялись специалистами с учеными степенями и званиями [1].

С 1930 г. и до начала Великой Отечественной войны ассистентом кафедры педагогики Могилевского педагогического института являлся Степан Михайлович Юркевич (1897 г. р.), который после окончания учительской семинарии в 1919 г. все время находился на педагогической работе (учительствовал сначала в сельской начальной школе, а затем в школе 2-й ступени). После окончания Белорусского государственного университета в 1925 г. стал преподавать в педтехникуме, а затем в пединституте. Свою научную специальность С.М. Юркевич определял как педолого-педагогическую, участвовал в работе научного коллектива, подготовившего для публикации хрестоматию по курсу педологии для вузов и техникумов (в Могилевском педагогическом институте функционировала самостоятельная кафедра педологии, которую возглавлял педолог и математик М.Н. Цеханович [2]). Необходимо отметить, что известное постановление ЦК ВКП (б) “О педологических извращениях в системе Наркомпросов” датируется 4 июля 1936 г., а работа над вышеуказанной хрестоматией по педологии в институте продолжалась в 1939 г., что свидетельствует о смелой научной позиции ученых пединститута. С.М. Юркевич готовил методические письма для школ, например об интернациональном и антирелигиозном воспитании, работал над брошюрой “Жизнь и деятельность детей вне школы” [3; 4].

В 1930 – 1931 гг. доцентом по кафедре педагогики являлся Владимир Семенович Ярошевский (1887 г.р.), выпускник Киевского университета (1911 г.), который в 1912 – 1913 г. был за границей на практике в городах Германии, Франции, Италии. После возвращения он преподавал в образовательных учреждениях г. Киева: 1913 – 1920 гг. – в средних учебных заведениях; 1917 – 1919 гг. – лектор многочисленных учительских курсов (курсов для преподавателей I и II ступени, Высших Педагогических Курсов и др.), лектор Рабочего Университета. В 1920 г. из-за начавшегося процесса в легких В.С. Ярошевский переезжает в г. Ялту, где продолжает преподавательскую деятельность, читает лекции по истории Крыма, ведет экскурсионную деятельность, научную работу по истории усадебной культуры Крыма, крымских татар, публикует педагогическую статью “Руководство экскурсией самих учащихся”. В 1930 г. пере-

езжает в г. Могилев, в своей анкете он отмечает, что имеет на попечении больную бывшую жену, которая проживает в Крыму [5]. Однако уже в 1931 г. начались обвинения в адрес В.С. Ярошевского, например, о том, что он в своей программе по педагогике не дает представления о классовой сущности педагогических систем, в ней не рассматриваются узловые вопросы коммунистического и антирелигиозного воспитания, педагогика в колхозе и социалистическом городе и др. Данные обвинения вынуждают доцента В.С. Ярошевского, чтобы не попасть под маховик репрессивной машины, признать свои ошибки и переехать в Ливадию, о чем свидетельствуют два его заявления в Секцию Научных Работников г. Могилева [6; 7].



Ф.А. Бельский

Среди преподавателей кафедры педагогики 30-х гг. XX в. особое место по праву занимает профессор Фома Антонович Бельский (1890 – 1952) – и как организатор и первый заведующий созданной им объединенной кафедры педагогики и психологии (в таком статусе кафедра просуществовала с 1935 г. до октября 1947 г.), и как серьезный ученый, оставивший для нас свое научное наследие в целом ряду публикаций. Приведем названия некоторых научных работ и исследований профессора Ф.А. Бельского, которые были опубликованы в середине 1920-х гг.: “Организация школ для одарённых детей”, “Организация школ для сверходарённых учащихся”, “Изучение способностей детей”, “Тестирование и оценка успеваемости учащихся”, “Измерение успеваемости учащихся по стандартизированным тестам” [8]. Эта тематика несколько не потеряла своей научной значимости, наоборот, вновь актуализирована, продолжается ее активная разработка в условиях новой образовательной парадигмы, модернизации процесса обучения в современной школе. В творческом наследии профессора Ф.А. Бельского отражена его высокая компетентность в постановке того или иного вопроса, глубина научного мышления, анализа и экспериментальной работы, ценный педагогический опыт. История отечественной высшей школы и педагогики советского периода очень драматичная и противоречивая. Развитие педагогической науки уже со второй половины 20-х и в 30-е гг. XX в. происходило в обстановке жесткого идеологического диктата, репрессий, сокращения контактов с мировой школой и педагогикой, невозможности широкой и

свободной методологической полемики и т.д. Сегодня особенно ярко осознается самостоятельная и смелая научная позиция Ф.А. Бельского, которая прослеживается по текстам его публикаций 20 – 30-х гг. С нашей точки зрения, особое место в ряду публикаций Ф.А. Бельского занимает работа “Педагогика как наука (к вопросу о методологии педагогики)”, изданная в 1929 г., в которой автор убедительно показывает статус педагогики как отрасли научного знания, имеющей теоретический и прикладной уровни, анализирует ее научный аппарат, методы педагогического исследования. Ф.А. Бельский показывает, что нормы и суждения о должном, ценностях без объяснения законов и закономерностей, без научных доказательств есть либо высказывания оракула, либо пустые слова, но не научные положения. Автор убедительно показывает, что педагогика не может быть отнесена к чисто нормативным наукам, таких наук вообще не существует, всякая нормативная наука есть в то же время и объясняющая. Однако значительная часть тех фактов педагогической реальности, которые необходимо объяснить педагогике как отрасли научного знания, имеет характер норм или ценностей. В вышеуказанной работе Ф.А. Бельский анализирует разные направления педагогической мысли, делает ссылки и высоко оценивает идеи и работы В. Вундта, П. Наторпа, Г. Спенсера, И.Ф. Гербарта, Э. Меймана, А. Лая и других западноевропейских ученых второй половины XIX – начала XX в., что представляло собой смелую научную и гражданскую позицию в тех социокультурных условиях [9].

Плодотворную, порой драматичную научно-педагогическую деятельность преподавателей кафедры педагогики прервала война. В первые дни Великой Отечественной войны ушел на фронт директор института Михаил Константинович Кириллов (по совместительству доцент кафедры педагогики). Преподаватель педагогики Иван Данилович Тумилович (1899 г.р.) был отправлен фашистами в концлагерь. Иван Данилович находился в здании пединститута, когда туда утром 27 июля 1941 г. ворвались немцы [10]. В Могилевском областном архиве сохранилась анкета И.Д. Тумиловича, заполненная им в 1931 г. для зачисления в секцию научных работников Беларуси. Как свидетельствует данная анкета, И.Д. Тумилович занимался проблемами содержания обучения, в 1927 – 1928 гг. выполнял поручения Научно-Методического Комитета по составлению программы обществоведения для II Концентра, издал брошюру “Обществоведение в комплексных программах I степени”. В качестве научного приоритета определил проблему внедрения дальтон-плана в массовую общеобразовательную школу [11]. Даль-

тон-план (Dalton Plan), или Дальтонский лабораторный план, впервые был применен в 1919 г. в средней школе города Дальтон (штат Массачусетс, США). Автор этой технологии Е. Паркхерст, американский педагог, последовательница М. Монтесори, делает попытку заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником с последующей работой каждого ученика по плану, выработанному совместно с педагогом. В 1922 г. в Великобритании была опубликована ее книга “Обучение по Дальтон-плану” (“Education on the Dalton Plan”). Задачами внедрения дальтон-плана выступали актуальные и для современной школы направления: помочь каждому ребенку найти свое собственное место в процессе прохождения систематического школьного курса; научить детей учиться; создать условия, благоприятные для возбуждения в детях инициативы, интереса и личных устремлений, что свидетельствует о передовых научно-педагогических взглядах И.Д. Тумиловича, интересе к такому малоисследованному направлению и в настоящее время, как сравнительная педагогика.

Могилевский государственный педагогический и учительский институт вновь начал свою работу в 1944 г. сразу после освобождения г. Могилева от немецко-фашистских захватчиков в соответствии с Постановлением СНК БССР от 24 июля 1944 г. С этого же времени начинает работу и кафедра педагогики, которая продолжает функционировать как общая кафедра педагогики и психологии. Заведующей кафедрой педагогики и психологии с 28 сентября 1944 г. была назначена кандидат педагогических наук, доцент Анна Афанасьевна Зарудная, которая после окончания аспирантуры Московского научно-исследовательского института в 1936 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему “Процессы обобщения у школьников”.

С октября 1947 г. произошло разделение общей кафедры педагогики и психологии на две новые кафедры: кафедру педагогики и кафедру психологии и логики. Кафедру педагогики возглавил Н.И. Чечулин (руководил кафедрой до 1949 г.), который в октябре 1947 г. защитил кандидатскую диссертацию “Воспитание сознательной дисциплины у учащихся начальной и средней школы”. В состав кафедры вошли М.К. Кириллов, Н.З. Назаренко, П.С. Иващенко, Ю.А. Свобода, на условиях почасовой оплаты – врач З.П. Соркина, преподававшая “Школьную гигиену”.

В этот период в составе кафедры педагогики плодотворно работал директор Могилевского педагогического и учительского института им. И.Д. Папанина Михаил Константинович Кириллов,

который вернулся с фронта и с июля 1946 г. возглавил институт. М.К. Кириллов читал обзорные лекции по педагогике для студентов 4 курса всех факультетов, вел спецсеминар по педагогике, работал над диссертационным исследованием “Народное образование в Могилевской губернии” [12].

Важно отметить, что уже в 1946 г. научная работа кафедры педагогики, как и всего института в целом, была ориентирована на разработку образовательных проблем региона. В качестве примера можно привести научные исследования М.К. Кириллова, Н.К. Назаренко, П.С. Иващенко.

Кандидат педагогических наук, доцент Никанор Зиновьевич Назаренко (1896 – 1962) выполнял обязанности заместителя директора по научной и учебной работе института (приказ №1153/К от 22 июня 1947 г.), директора Могилевского государственного педагогического и учительского института (приказ №476/К от 6 августа 1949 г.), заведующего кафедрой педагогики (разрешено приказом №7 по Министерству Просвещения Белорусской ССР от 14 марта 1949 г. исполнять обязанности заведующего кафедрой по совместительству). Н.З. Назаренко заведовал кафедрой педагогики до 1957 г., работал над докторской диссертацией “Организация и развитие всеобщего обучения в БССР” [13]. Став новым руководителем института, он утвердил комиссию для подготовки и рецензирования “Ученых записок института”, которую возглавил заведующий кафедрой педагогики Н.И. Чечулин.

В 1945 г. Наркомпросом БССР был направлен в распоряжение Могилевского педагогического и учительского института Петр Семенович Иващенко, и 5 сентября 1945 г. он был назначен старшим преподавателем кафедры педагогики, с апреля 1971 г. избран на



М.К. Кириллов



П.С. Иващенко

должность доцента кафедры, в которой проработал до выхода на пенсию в 1976 г. В 1954 г. П.С. Иващенко в научно-исследовательском институте теории и истории педагогики АПН РСФСР защитил кандидатскую диссертацию “Начальная народная школа в Белоруссии с конца XIX в.: До Великой Октябрьской социалистической революции”, в 1969 г. ему было присвоено ученое звание доцента, в 1971 г. стал “Отличником народного просвещения БССР”. Участвовал в работе авторских коллективов, работавших над монографиями “Могилев (исторический очерк).” Минск: Учпедгиз МП БССР, 1959 г.; “Очерки истории развития школы и педагогической мысли в Белоруссии”. Минск: Народная Асвета, 1969 г. и др. [14; 15].



С.И. Турченко

С 1958 по 1965 г. должность заведующего кафедрой педагогики занимал Сергей Игнатьевич Турченко (1904 г.р.). В эти годы вновь происходит объединение кафедр психологии, логики и педагогики в единую кафедру педагогики и психологии. С.И. Турченко публиковал результаты своей научной деятельности в ведущих научно-педагогических изданиях, например, в журналах “Советская педагогика” и “Вестник высшей школы” [16].



Л.П. Иванова

В 1965 г. в г. Могилев переехала доцент кафедры педагогики Горьковского педагогического института иностранных языков Лидия Петровна Иванова и была избрана на должность заведующего кафедрой педагогики, которую занимала до 1971 г., затем по состоянию здоровья она вынуждена была перейти на должность доцента кафедры педагогики, которую занимала до выхода на пенсию в 1982 г. Л.П. Иванова защитила кандидатскую диссертацию в Научно-Исследовательском институте теории и истории педагогики АПН РСФСР (г. Москва) в 1954 г., в 1960 г. ей было присвоено ученое звание доцента. Л.П. Иванова была награждена медалью “За доблест-

ный труд в годы Великой Отечественной войны”, являлась отличником народного просвещения (1963 г.). Сферой научных интересов Лидии Петровны выступали проблемы нравственного и патриотического воспитания в детских общественных объединениях, а также сравнительной педагогики, в частности народного образования в ГДР, деятельности пионерской организации им. Э. Тельмана (она два года работала в ГДР в качестве переводчика). Л.П. Иванова вела широкую просветительскую и методическую работу, руководила городским семинаром учителей по педагогике, являлась председателем секции педагогики при областной организации общества “Знание”, выступала с лекциями для учителей города и области [17].

Заключение

Реконструкция вклада преподавателей кафедры педагогики в деятельность нашего университета, образовательных учреждений города и области, развитие педагогической мысли страны требует своего дальнейшего исследования. Нами сделаны первые шаги по направлению “возвращенные имена” как дань уважения и памяти нашим предшественникам, сохранению и укреплению преемственности, традиций, коллективных норм и ценностей, без которых сложно создать эффективную развивающую среду профессионально-личностного становления будущих специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Дзмітрачкоў, П.Ф.** Станаўленне і развіццё гістарычнага факультэта (1934 – 1941) / П.Ф. Дзмітрачкоў // Гістарычны факультэт. Да 75-годдзя ўтварэння. – Магілёў: УА “МДУ імя А.А. Куляшова”, 2010. – С. 25–33.
2. Анкета Цехановича М.Н. // Государственный архив Могилевской области (ГАМО). – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 1. – Л. 18.
3. Анкета Юркевича С.М. // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 1. – Л. 2.
4. Санаторная анкета Юркевича С.М. // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 10. – Л. 16.
5. Анкета Ярошевского В.С. // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 2. – Л. 9.
6. Заявление Ярошевского В.С. // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 7. – Л. 10.
7. Заявление Ярошевского В.С. // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 7. – Л. 11.
8. Прафесар Фама Антонавіч Бельскі : бібліяграфічны паказальнік; Профессор Фома Антонович Бельский : библиографический указатель / уклад. А.І. Бельскі. – Мінск : Энцыклапедыкс, 2002. – 40 с.

9. **Бельский, Ф.А.** Педагогіка як наука: (до питання про методологію педагогіки) / Ф.А. Бельский. – Луганск, 1929. – 16 с.
10. Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.А. Куляшова : мінулае і сучаснасць / А.Р. Агееў, В.А. Бандарэнка, С.А. Парашкоў, П.Г. Рабзнаў і інш. ; пад рэд. М.І. Вішнеўскага. – Магілёў : МДУ імя А.А. Куляшова, 2003. – 260 с.
11. Анкета Туміловича И.Д. // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 3. – Д. 1. – Л. 7.
12. Отчет о работе кафедры педагогики Могилевского пединститута за 1947 – 1948 учебный год // ГАМО. – Фонд 927. – Оп. 1. – Д. 70. – Л. 112–121.
13. Личное дело Назаренко Н.З. // Архивный фонд Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.
14. Личное дело Иващенко П.С. // Архивный фонд Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.
15. **Иващенко, П.С.** Начальная народная школа в Белоруссии с конца XIX в.: До Великой Октябрьской социалистической революции : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П.С. Иващенко / АПН РСФСР. – М., 1953. – 15 с.
16. Личное дело Турченко С.И. // Архивный фонд Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.
17. Личное дело Ивановой Л.П. // Архивный фонд Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.

Поступила в редакцию 10.01.2012 г.

УДК 159.922.4: 378.147

И.В. КАЛАЧЕВА

ДИНАМИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ “ЭТНОПСИХОЛОГИЯ”

В статье представлены результаты исследования особенностей этнической идентичности у студентов-психологов. Показано, что изучение дисциплины “Этнопсихология” приводит к осознанию студентами своей этнической принадлежности и усилению выраженности как когнитивного, так и аффективного компонентов этнической идентичности.

Введение

В современном мире происходит интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (туризм, трудовая миграция, студенческие обмены), так и опосредованных средствами массовой коммуникации (спутниковое телевидение, Интернет). Национальный фактор приобретает все большее значение при организа-

ции взаимодействия между людьми, как на государственном, так и на межличностном уровнях. Изучение этнических особенностей партнеров по общению необходимо для организации эффективного взаимодействия в самых различных областях профессиональной деятельности и социального творчества. В связи с этим особую ценность этнопсихологические знания представляют для подготовки специалистов социальной сферы, в том числе психологов.

С 2007 – 2008 учебного года в реестр учебных дисциплин, изучаемых студентами-психологами, введен предмет “Этнопсихология”. Наряду с образовательными задачами, обусловленными подготовкой студентов к профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, одной из основных задач изучения дисциплины является актуализация этнической идентичности будущих психологов. В связи с этим представляет интерес исследование динамики этнической идентичности студентов в процессе изучения дисциплины “Этнопсихология”.

Основная часть

В современной науке этническая идентичность рассматривается как составная часть социальной идентичности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Она является результатом сложного когнитивно-эмоционального процесса переживания себя как представителя этноса, отождествления себя с ним и обособления от других этносов. В структуре этнической идентичности выделяют два основных компонента:

- когнитивный компонент — знания и представления об особенностях собственной этнической группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков (язык, религия, искусство и т.д.);
- аффективный компонент – чувство принадлежности к группе и его значимость для индивида, оценка качеств этнической группы, отношение к членству в ней [1].

Этническую идентичность необходимо отделять от этничности – принадлежности к определенному этносу по ряду объективных признаков (этнической принадлежности родителей, языку, месту рождения). Если этничность – это приписываемая обществом характеристика, то этническая идентичность формируется индивидом под воздействием социальной реальности на основе этничности, но не сводится к ней. В реальной жизни субъективная идентичность и социально приписанная этничность не всегда совпадают. Кроме того, этническая идентичность может не совпадать

и с декларируемой идентичностью (т.е. причислением себя к этнической общности), которая проявляется в “самоназывании” и зависит от социальной ситуации (места жительства, принадлежности к этническому большинству или меньшинству и др.) [2].

На формирование и проявление этнической идентичности индивида влияет ряд факторов, самыми значимыми из которых являются: 1) особенности этнической социализации в ближайшем социальном окружении (семья, школа, вуз); 2) особенности этнокультурной среды, прежде всего ее гетерогенность-гомогенность; 3) статусные отношения между различными этническими группами [1].

Формирование этнической идентичности в условиях нашей страны происходит в особых условиях, к которым относятся наличие двух государственных языков, а также близость, гомогенность культур, к которым принадлежит основная часть населения (белорусская, русская, украинская, польская). Все это может затруднять процесс осознания индивидом себя в качестве представителя определенной этнической группы.

С целью изучения особенностей этнической идентичности у студентов-психологов и исследования ее динамики в ходе изучения курса “Этнопсихология” на протяжении 2008 – 2010 гг. нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 второкурсников и 38 студентов пятого курса, обучающихся по специальности “Психология”. В качестве диагностического инструментария нами были использованы тест двадцати утверждений на самоотношение М. Куна и Т. Макпартленда [3, с. 257-258], а также методика Дж. Финни [2, с. 16-17] для измерения выраженности этнической идентичности.

Тест двадцати утверждений на самоотношение М. Куна и Т. Макпартленда основан на использовании нестандартизированного самоописания. Испытуемых просили в течение двенадцати минут дать двадцать различных ответов на вопрос, обращенный к самому себе: “Кто я такой?”. Ответы необходимо было давать в том порядке, в котором они спонтанно возникали. Анализ результатов методики позволил определить, представлена ли среди ряда социальных идентичностей студентов этническая идентичность.

Методика Дж. Финни служит для определения общего показателя этнической идентичности, выраженности ее когнитивного и аффективного компонентов, а также позволяет получить информацию об этнической принадлежности. Студентам предлагали ответить на двенадцать утверждений, касающихся своей этнической

группы и отношения к ней, указать свою этническую группу и этническую группу, к которой принадлежат их родители.

Для выявления возможной динамики выраженности этнической идентичности исследование проводилось в два этапа: до изучения дисциплины “Этнопсихология” и после завершения изучения.

Результаты нестандартизированного самоописания студентов обоих курсов с помощью теста двадцати утверждений представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты теста двадцати утверждений на самоотношение
М. Куна и Т. Макпартленда**

Количество испытуемых (в %)	Первый этап исследования		Второй этап исследования	
	Этническая идентичность представлена	Этническая идентичность не представлена	Этническая идентичность представлена	Этническая идентичность не представлена
второкурсники	8,0	92,0	68,0	32,0
пятикурсники	42,4	57,6	84,2	15,8

В ходе исследования установлено, что при самоописании с помощью теста двадцати утверждений этническая принадлежность “Я – белоруска (белорус)”, которая относится авторами теста к объективным (индивидуальным) характеристикам, была представлена только у 8% второкурсников и 42,4% студентов пятого курса. Эти результаты могут быть обусловлены причиной, на которую указывает В.В. Столин: в этнически однородном обществе при самоописании ответы, связанные с расой и национальностью, будут встречаться реже, чем в этнически разнородном [3].

Вместе с тем, на втором этапе исследования этническую принадлежность использовали для самохарактеристики уже 68% студентов второго курса и 84,2% пятикурсников. При этом у 91% студентов второго курса и 56% студентов пятого курса эта характеристика в самоописании появилась впервые, у 6% второкурсников и 34% пятикурсников рейтинг этнической принадлежности в перечне ответов повысился, у 3% второкурсников и 10% студентов пятого курса рейтинг не изменился. Не было выявлено ни одного студента, для которого было бы характерно понижение рейтинга этнической принадлежности в самоописании. Можно предположить, что отмеченные тенденции обусловлены усилением значимости этнической принадлежности для испытуемых в процессе изучения этнической психологии.

Мы полагаем, что статистически достоверные изменения в использовании этнической принадлежности для самохарактеристики у студентов обоих курсов ($\varphi = 6,83$ при $p < 0,01$ для второкурсников и $\varphi = 3,98$ при $p < 0,01$ для пятикурсников) произошли в результате организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины “Этнопсихология”, которая включала различные виды учебных заданий (анализ научных текстов, решение практических ситуаций, использование психодиагностических методик, интерпретация цитат, выполнение тестовых заданий), способствующих осознанию себя как представителя определенной этнической общности.

Необходимо отметить, что 32% второкурсников и 15,8% пятикурсников не использовали этническую принадлежность в качестве самохарактеристики после изучения дисциплины “Этнопсихология”. Из них 93,8% второкурсников и 33,3% пятикурсников не применяли эту характеристику и на первом этапе исследования, а у 6,2% студентов второго курса и 66,7% студентов пятого курса этническая составляющая в самоописании была представлена на первом этапе исследования и не представлена на втором. Мы полагаем, что для данной группы студентов характерен приоритет других индивидуальных характеристик (студентка, девушка и др.) либо в силу осознания собственной некомпетентности как представителей этнической общности (например, незнание языка, истории, культуры), либо в силу затруднений, возникающих при определении своей этнической принадлежности у выходцев из смешанных браков (например, отец – дагестанец, мать – белоруска).

Статистически достоверные различия в описании себя второкурсниками и пятикурсниками, полученные нами как на первом этапе исследования ($\varphi = 3,92$ при $p \leq 0,01$), так и на втором этапе ($\varphi = 1,82$ при $p \leq 0,05$), могут быть обусловлены личностным развитием студентов, которое связано с изучением на старших курсах ряда психологических дисциплин, способствующих самопознанию и самоидентификации.

Исследование выраженности общего показателя этнической идентичности и ее компонентов у студентов осуществлялось с помощью опросника Дж. Финни. Методика позволяет выявить три уровня выраженности этнической идентичности: низкий – от 1 до 2 баллов, средний – от 2 до 3 баллов, высокий – от 3 до 4 баллов.

Результаты первого этапа исследования с помощью этой методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность этнической идентичности и ее компонентов у студентов-психологов на первом этапе исследования

Количество испытуемых (в%)	Выраженность когнитивного компонента этнической идентичности			Выраженность аффективного компонента этнической идентичности			Выраженность общего показателя этнической идентичности		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
второкурсники	10	78	12	66	32	2	50	44	6
пятикурсники	13	68	19	53	42	5	32	57	11

Анализ полученных данных позволяет отметить, что у студентов обоих курсов преобладает средний уровень выраженности когнитивного компонента этнической идентичности (78% второкурсников и 68% пятикурсников) и высокий уровень выраженности аффективного компонента (66% студентов второго курса и 53% студентов пятого курса). Примерно у 90% испытуемых обеих групп выраженность общего показателя этнической идентичности находится на высоком или среднем уровне.

Преобладание показателя аффективного компонента этнической идентичности над показателем когнитивного компонента у испытуемых может говорить о том, что у студентов сформировано осознание своей принадлежности к определенной этнической группе, имеется определенное эмоциональное отношение к собственной этнической общности, они положительно оценивают качества этой общности и свое членство в ней. Вместе с тем испытуемые оценивают как недостаточную имеющуюся у них осведомленность об этнической группе, при этом у студентов диагностируется отсутствие выраженного стремления узнать о ее культурных особенностях.

Результаты второго этапа исследования с помощью методики Дж. Финни показали, что изучение дисциплины “Этнопсихология” позитивно повлияло как на выраженность общего показателя этнической идентичности у студентов, так и на выраженность составляющих ее компонентов (таблица 3).

Таблица 3

Выраженность этнической идентичности и ее компонентов у студентов-психологов на втором этапе исследования

Количество испытуемых (в%)	Выраженность когнитивного компонента этнической идентичности			Выраженность аффективного компонента этнической идентичности			Выраженность общего показателя этнической идентичности		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
второкурсники	22	76	2	74	24	2	76	22	2
пятикурсники	21	76	3	74	24	2	58	40	2

После изучения курса “Этнопсихология” увеличилось количество испытуемых, имеющих высокий уровень выраженности как когнитивного (с 10% до 22% у студентов второго курса и с 13% до 21% у пятикурсников), так и аффективного (с 66% до 74% у второкурсников и с 53% до 74% у студентов пятого курса) компонентов. В то же время уменьшилось количество испытуемых, имеющих низкий уровень выраженности обоих компонентов (до 2–3% как у студентов второго, так и пятого курсов). При этом у испытуемых сохранилось преобладание выраженности показателя аффективного компонента этнической идентичности над показателем когнитивного компонента.

Сравнительный анализ результатов диагностики, проведенной на первом и втором этапах исследования с помощью методики Дж. Финни, позволил сделать вывод, что у студентов обоих курсов произошел достоверный положительный сдвиг выраженности как общего показателя этнической идентичности ($G = 5$ при $p \leq 0,01$ для второкурсников и $G = 6$ при $p \leq 0,01$ для пятикурсников), так и ее когнитивного ($G = 11$ при $p \leq 0,01$ для студентов второго курса и $G = 4$ при $p \leq 0,01$ для студентов пятого курса) и аффективного ($G = 12$ при $p \leq 0,01$ для второкурсников и $G = 9$ при $p \leq 0,01$ для пятикурсников) компонентов.

Мы полагаем, что увеличение выраженности этнической идентичности обусловлено рациональной организацией самостоятельной работы студентов. Планы практических занятий были построены таким образом, чтобы дать возможность студентам более полно осмысливать теоретические положения лекционного курса, совершенствовать навыки работы с научной литературой, знакомиться с методами эмпирического исследования этнических особенностей, учиться интерпретировать поведение представителей различных культур, осваивать методы психологической подготовки к межкультурному взаимодействию. Все это позволило студентам проводить сравнительный анализ различных культур, актуализировать нормы и ценности собственной этнической группы, формировать эмоционально-оценочное осознание принадлежности к ней. Поскольку этническая идентичность рассматривается в современной науке как *переживание* своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других [1, 4], то эмоциональная составляющая стала преобладающей над когнитивной составляющей в структуре этнической идентичности у студентов-психологов.

Отсутствие достоверных различий в выраженности этнической идентичности и ее компонентов у студентов второго и пятого кур-

сов (как на первом, так и на втором этапах исследования) говорит о том, что к юношескому возрасту этническая идентичность в целом сформирована. Однако, как утверждают некоторые исследователи, в ней могут происходить изменения под воздействием определенных обстоятельств жизни индивида и общества (знакомство с другой культурой и ее представителями, смена этнического окружения, этнические конфликты и др.) [1].

Представляют интерес выявленные особенности декларируемой идентичности студентов-психологов. Для этого испытуемым предлагали закончить следующие предложения: “Моя этническая группа...”, “Этническая группа моего отца...”, “Этническая группа моей матери...”.

Большинство испытуемых, родители которых принадлежат к одной этнической группе, определяли свою этническую принадлежность по этнической принадлежности родителей (белорус, украинец, русский). Однако часть испытуемых в этой ситуации определяла идентичность по такому объективному признаку, как место проживания (родители – украинцы или русские, этническая принадлежность – белорус). Можно предположить, что в этом случае испытуемые осознавали свою несостоятельность в качестве члена этнической группы, к которой принадлежат родители (например, незнание истории или языка) и поэтому определяли свою идентичность по другому объективному признаку.

81% выходцев из смешанных браков, один из родителей которых белорус, декларировали принадлежность к этнической группе “белорусы” (даже если расовые признаки или фамилия не соответствовали этой этнической группе), а 19% – принадлежность к этнической группе второго родителя (русские, поляки). Мы полагаем, что в этом случае этническая принадлежность большинством испытуемых определялась по двум объективным показателям – этничности одного из родителей и месту проживания. Меньшая часть опрошенных при определении идентичности, возможно, опиралась на культурные традиции или язык, которые доминируют в семье.

Если один из родителей также являлся выходцем из смешанного брака, то студенты испытывали существенные затруднения при определении своей этнической принадлежности: “Я восточная девушка со славянскими корнями” (отец – аварец, мать имеет русские и польские корни) или “Моя этническая группа – никакая” (отец – туркмен, мать имеет белорусские и русские корни).

Заклучение

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что в процессе изучения дисциплины “Этнопсихология” профессиональное становление будущего специалиста осуществляется во взаимосвязи с его личностным развитием. У студентов происходит рост этнической осведомленности, актуализируются нормы и ценности своей этнической группы, формируется эмоционально-оценочное осознание принадлежности к этнической общности. Все это позволяет более успешно решать воспитательные задачи, стоящие перед современным вузом, формировать гражданскую позицию и чувство патриотизма у будущих специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Стефаненко, Т.Г.** Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : ИПП РАН, Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
2. **Стефаненко, Т.Г.** Этнопсихология : практикум / Т.Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
3. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – СПб. : Речь, 2004. – 440 с.
4. **Шпет, Г.Г.** Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет // Психология социального бытия. – М., 1996. – С. 261–372.

Поступила в редакцию 30.03.2011 г.

УДК 378.147

Н.В. ИЛЬНИЧ, И.Р. ИВАНОВА

РАЗРЕШЕНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье нашли отражение результаты исследовательской работы авторов по проблемам университетской подготовки студентов-психологов. Результаты проведенного исследования показывают, что использование комплексной программы профессионально-личностной подготовки студентов-психологов существенно влияет на оптимизацию их состояний самосознания, растет число студентов, которым за годы учебы в вузе удалось разрешить свои внутриличностные проблемы или существенно проработать их. В статье приведены данные о динамике личностных характеристик студентов-психологов с 1-го по 5-й курс, которые были получены с помощью специально разработанной анкеты, а также апробированной авторами батареи психодиагностических методик. Полученные результаты обоснованы с помощью статистических методов.

Введение

Важной задачей высшего гуманитарного образования помимо передачи профессиональных знаний, умений и навыков, является содействие в становлении личности будущего специалиста, развитие у него социально-психологических качеств, способствующих полноценной жизни в обществе.

Как показывает отечественный и зарубежный опыт обучения студентов-психологов, при создании в учебном заведении комплексной программы профессионально-личностной подготовки будущего специалиста в рамках учебной, научной и воспитательной деятельности возможно эффективное решение задач не только профессионального, но и социально-личностного развития [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

На факультете педагогики и психологии детства МГУ им. А.А. Кулешова процесс профессионально-личностной подготовки студентов-психологов осуществляется по четырем основным направлениям [9].

Первое направление – “Усиление профессиональной составляющей подготовки будущего психолога”. Оно связано с введением в программу профессионально ориентированных учебных предметов, специализированных практик, а также с привлечением к образовательному процессу высокопрофессиональных специалистов-психологов. Большое внимание на учебных занятиях уделялось использованию технологий активного обучения, позволяющих развивать рефлексивные умения у студентов. Широко используются учебные ситуации, моделирующие профессиональную деятельность психолога. Так, например, в ходе проведения “Практикума по основам профмастерства психолога” используются деловые игры, моделирующие разнообразные ситуации психологической деятельности, с использованием видеосъемки и последующим анализом.

Второе направление – “Использование методов и технологий профессионально-личностного развития студентов, его диагностики и коррекции”. Оно предполагало широкое использование в учебном процессе диагностических, развивающих и коррекционных процедур. Особая роль тут отводится социально-психологическим тренингам, а также спецкурсам, спецсеминарам и практикумам по развитию ценностно-смысловой сферы студентов, формированию у них навыков самоанализа, саморегуляции и саморазвития.

Третье направление – “Сотрудничество в рамках социально-психологического центра факультета”. Осуществляется активное взаимодействие студентов-психологов со специалистами социально-пси-

хологического центра. Студенты-психологи участвуют в просветительских и коррекционно-развивающих занятиях со студентами других специальностей.

Четвертое направление – “Поддержка информальных путей профессионально-личностного развития”. На факультете предусмотрен ряд возможностей для студентов-психологов проявлять личную инициативу, в том числе в написании тезисов, статей, учебных работ и т.п., в участии в конференциях, олимпиадах, тренингах, семинарах, проводимых сверх программы основной подготовки.

Основная часть

В процессе адаптации комплексной программы профессионально-личностной подготовки на ФППД мы проводили исследование, целью которого было определить изменения в динамике состояний самосознания студентов-психологов с 1-го по 5-й курс. Нами решались задачи, связанные с описанием основных тенденций в развитии состояний самосознания студентов-психологов. Мы также определяли формы учебной и воспитательной работы, которые в максимальной степени способствовали их оптимизации.

В исследовании в качестве экспериментальной выступала реальная студенческая группа. Исследование проводилось на всем протяжении ее обучения – с 2004 по 2009 гг.

В студенческой группе, участвующей в исследовании, на первом курсе было 31 человек: 27 девушек и 4 юноши. Среди них было 6 сирот и 4 инвалида детства (2 человека – с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 1 – со снижением зрения, 1 – со снижением слуха). Несмотря на имеющиеся проблемы, эти студенты отличались выраженной мотивацией получения образования по специальности “Психология”, потребностью помогать себе и другим людям.

В исследовании использовался специально подобранный банк диагностических методик для исследования самосознания личности: модифицированный вариант “Q-сортировки” для оценки удовлетворенности испытуемых внешностью; опросник КСК (“Компетентность социально-коммуникативная”); “Методика диагностики социально-психологической адаптации” СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник МИС (“Многофакторное исследование самооотношения”) Р.С. Панталева; “Методика определения стрессоустойчивости” Т. Холмса. Эти методики зарекомендовали себя как надежные психодиагностические средства для практического и научного изучения разных сторон самосознания испытуемых, начиная с юношеского возраста.

В таблице 1 представлены данные о динамике внутриличностных проблем у студентов экспериментальной группы. Анализ таблицы показывает, что количество студентов с внутриличностными проблемами значительно сократилось с 1-го курса к 5-му. Основными внутриличностными проблемами студентов были коммуникативные проблемы (нетерпимость к неопределенности, стремление к избеганию неудач, фрустрационная нетолерантность, повышенное стремление к статусному росту, конформность), проблемы социально-психологической адаптации (доминирование, ведомость), проблемы самоотношения (закрытость, ожидаемое негативное отношение от других), проблемы внешности. К 5-му курсу у многих студентов были разрешены проблемы внешности, психологической закрытости, проблемы общения, связанные с избеганием возможных неудач, а также с фрустрационной нетолерантностью (вспыльчивостью). В меньшей степени оказались проработанными проблемы доминирования в общении.

Таблица 1

Диагностические признаки внутриличностных проблем у студентов экспериментальной группы по данным разных методик с учетом тестовых показателей

Тестовые показатели по разным методикам	Курсы			
	1		5	
	31		28	
	Чел.	%	Чел.	%
Q-сортировка				
- Неудовлетворенность внешностью	7	22,6	2	7,1
Методика Холмса				
- Уровень стресса	2	6,5	1	3,6
МИС (всего)	10	32,3	5	17,9
- Закрытость	4	12,9	0	0
- Самоуверенность низкая	2	6,5	1	3,6
- Саморуководство низкое	2	6,5	4	14,3
- Ожидаемое отношение от других – негативное	4	12,9	2	7,1
- Самоценность низкая	1	3,2	1	3,6
- Самопринятие низкое	1	3,2	1	3,6
- Внутренняя конфликтность	1	3,2	2	7,1
- Самообвинение	1	3,2	0	0
КСК (всего)	21	67,7	12	42,9
- Коммуникативная неуклюжесть	3	9,7	3	10,7
- Нетерпимость к неопределенности	10	32,3	6	21,5
- Конформность	5	16,1	2	7,1
- Повышенное стремление к статусному росту	6	19,4	5	17,9
- Стремление к избеганию неудач	9	29,0	1	3,6
- Фрустрационная нетолерантность	7	22,6	3	10,7

Окончание табл. 1

Тестовые показатели по разным методикам	Курсы			
	1		5	
	31		28	
	Чел.	%	Чел.	%
СПА (всего)	18	58,1	11	39,3
– Эмоциональный дискомфорт	1	3,2	2	7,1
– Внешний контроль	1	3,2	0	0
– Доминирование	13	41,9	9	32,1
– Ведомость	4	12,9	3	10,7
– Эскапизм	3	9,7	4	14,3

В таблице 2 представлена динамика внутриличностных проблем, относящихся к разным уровням самосознания. Результаты свидетельствуют об укреплении всех уровней самосознания испытуемых, в том числе личностного самосознания. По нашему мнению, это является отражением проводимой со студентами психологической работы. Так, при проведении психологических тренингов много внимания уделялось повышению самостоятельности студентов, формированию у них активной позиции по отношению к разнообразным жизненным и профессиональным ситуациям.

Таблица 2

Динамика внутриличностных проблем у студентов экспериментальной группы, относящихся к разным уровням самосознания

Внутриличностные проблемы разных уровней самосознания	Курсы			
	1		5	
	31		28	
	Чел.	%	Чел.	%
Проблемы телесно-организмического уровня самосознания	8	25,8	3	10,7
– <i>Непринятие внешности</i>	7	22,6	2	7,1
– <i>Снижение стрессоустойчивости</i>	2	6,5	1	3,6
Проблемы социально-индивидуального уровня самосознания	19	61,3	9	32,1
– <i>Закрытость</i>	4	12,9	0	0
– <i>Ожидаемое негатив. отношение других</i>	4	12,9	2	7,1
– <i>Коммуникативная неуклюжесть</i>	3	9,7	3	10,7
– <i>Нетерпимость к неопределенности</i>	10	32,3	6	21,5
– <i>Фрустрационная нетолерантность</i>	7	22,6	3	10,7
Проблемы личностного уровня самосознания	20	64,5	12	42,9
– <i>Доминирование</i>	13	41,9	9	32,1
– <i>Ведомость</i>	4	12,9	3	10,7
– <i>Эскапизм</i>	3	9,7	4	14,3
– <i>Конформность</i>	5	16,1	2	7,1
– <i>Повышенное стремление к статусному росту</i>	6	19,4	5	17,9
– <i>Повышенное стремление к избеганию неудач</i>	9	29,0	1	3,6

В таблице 3 представлены данные о динамике состояний самосознания студентов с внутриличностными проблемами в соответствии со специально выделенными факторами [10]. Анализ таблицы показывает, что с 1-го по 5-й курс наблюдается снижение количества студентов, у которых состояния самосознания определяются факторами “психологическая беспомощность”, “коммуникативная зависимость”, “внутренняя конфликтность”, “психологическая отгороженность”, “внешняя непривлекательность”.

Таблица 3

Динамика состояний самосознания испытуемых с внутриличностными проблемами в экспериментальной группе

Курс	1		5	
Количество испытуемых	31		28	
Факторы состояний самосознания	Чел.	%	Чел.	%
Психологическая беспомощность	7	22,6	4	14,3
Коммуникативная зависимость	9	29,0	3	10,7
Внутренняя конфликтность	4	12,9	2	7,1
Психологическая отгороженность	10	32,3	7	25,0
Внешняя непривлекательность	6	19,4	2	7,1
Всего студентов с внутриличностными проблемами	27	87,0	18	64,7

Одновременно в экспериментальной группе существенно возрастает количество студентов без внутриличностных проблем. Их состояния самосознания определяются двумя факторами – “социально-психологическая адаптивность” и “позитивное самоотношение” (Таблица 4).

Таблица 4

Динамика состояний самосознания испытуемых без внутриличностных проблем в экспериментальной группе

Курс	1		5	
Количество испытуемых	31		28	
Факторы состояний самосознания	Чел.	%	Чел.	%
Социально-психологическая адаптивность	4	12,9	10	35,7
Позитивное самоотношение	3	9,7	9	32,1
Всего студентов без внутриличностных проблем	4	12,9	10	35,7

По данным опроса студентов экспериментальной группы на 5-м курсе с помощью специальной анкеты было выяснено, что многие студенты за годы учебы добились существенных успехов в разрешении внутриличностных проблем, развили у себя необходимые рефлексивные и коммуникативные качества, стали более организованными и целеустремленными. Они приобрели многие профессиональные навыки, в том числе навыки педагогической, научно-исследовательской, психодиагностической и психокоррекционной

деятельности, а также навыки психологического консультирования и разрешения конфликтных ситуаций.

Кроме того, у студентов-психологов за это время сформировались многие навыки, важные для эффективной деятельности современного человека: работы на компьютере в разных редакторах, работы в Интернете, навыки использования разных технических средств воспроизведения и переработки информации, а также навыки написания текстов, публичных выступлений и т.д. Общее повышение компетенций, несомненно, способствовало укреплению личности студентов, формированию у них позитивного самосознания.

Психологической проработке внутриличностных проблем студентов-психологов способствовало и то обстоятельство, что они часто обращались за психологической помощью к психологам-консультантам (39,3% опрошенных); посещали психологические курсы, семинары и тренинги сверх программы учебной подготовки (71,5% опрошенных).

Опрос студентов-выпускников также показал, что многие из них владеют и часто применяют техники психологического самоанализа и самокоррекции, такие как: дыхательная гимнастика, аутогенная тренировка, ведение дневника, самовнушение позитивных установок, медитация, библиотерапия и т.д. Проблемы использования средств самоанализа и самокоррекции обсуждались со студентами в ходе проведения спецсеминара «Основы психической саморегуляции».

В ходе анкетирования выяснилось, что студенты выпускного курса в целом удовлетворены своим профессиональным выбором (диапазон субъективных оценок удовлетворенности выбором профессии составляет от 65% до 100%). Респонденты также считают, что обладают личностными качествами и способностями для работы в области психологии (от 65% до 100%).

Как отметили студенты, наиболее важным средством разрешения их внутриличностных проблем явились социально-психологические тренинги, которые проводились в рамках учебной программы. Всего проводилось три тренинга: тренинг групповой сплоченности на первом курсе, тренинг личностного роста на втором и тренинг формирования профессионального самосознания психолога на пятом. Суть предлагаемых тренингов заключалась не только в отработке профессионально важных навыков и умений, но и в поиске внутренних ресурсов для развития личности будущих психологов, активизации рефлексивных процессов и ук-

репления самосознания. В ходе проведения тренингов в максимальной степени использовался их коррекционно-развивающий потенциал.

Уже при проведении тренинга групповой сплоченности уделялось большое внимание актуализации самосознания студентов. Одной из задач тренинга явилось также развитие навыков группового общения.

Тренинг личностного роста предполагал более глубокую проработку внутриличностных проблем: от проблем внешности до проблем психологической беспомощности и духовного одиночества. Здесь много внимания уделялось развитию у студентов психологически адекватных отношений с другими людьми. В ходе тренинга было важно добиться у студентов состояний аутентичности в общении, с одной стороны, и способности к сотрудничеству, с другой.

Главная цель тренинга формирования профессионального самосознания психолога – организация профессионально-личностного роста через актуализацию творческого потенциала студенческой группы. При проведении тренинга использовалась энергия кризиса, который закономерно возникает у выпускников. Психологическое напряжение содействовало проведению тренинговой работы на этом этапе. Энергия кризиса способствовала продвижению студентов в познании своих внутренних ресурсов и имеющихся проблем в контексте будущей профессиональной деятельности.

В ходе проведения психологических тренингов специальное внимание уделялось проработке моделей поведения человека при разных состояниях самосознания, обусловленных внутриличностными проблемами. Как показывали полученные результаты, такая работа имела положительный эффект.

Заключение

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что использование комплексной программы профессионально-личностной подготовки студентов-психологов существенно влияет на оптимизацию их состояний самосознания, растет число студентов, которым за годы учебы в вузе удалось разрешить собственные внутриличностные проблемы. Это происходит благодаря использованию коррекционно-развивающего потенциала различных форм учебных и воспитательных занятий, прежде всего таких, как обучающие социально-психологические тренинги, практикумы по основам профмастерства, факультативы по обучению приемам психической саморегуляции. Разрешению внутриличност-

ных проблем студентов-психологов способствует также обсуждение вопросов, связанных с феноменами состояний самосознания человека, их диагностики и коррекции на учебных занятиях. Большое значение имеет также опыт сотрудничества студентов-психологов со специалистами социально-психологического центра факультета, проведение просветительских и коррекционно-развивающих занятий, а также работа с психологами-консультантами. Разрешение внутриличностных проблем студентов-психологов происходит в процессе повышения их социально-личностных и профессиональных компетенций, в том числе способности к саморегуляции на телесном, социально-индивидуальном и личностном уровнях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Буякас, Т.М.** Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 7–17.
2. **Васильева, Г.И.** Динамика профессиональной самоэффективности будущих педагогов-психологов: дис. ...псих. наук: 19.00.07 / Г.И. Васильева. – М., 2008.
3. **Коломинская, О.Я.** Обучающий социально-психологический тренинг / О.Я. Коломинская // Психологія. – 2006. – № 3. – С. 32–36.
4. **Кринчик, Е.П.** К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е.П. Кринчик // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – № 2. – 2005. – С. 45–55.
5. **Плотникова, М.Ю.** Обогащение профессионального опыта будущих психологов как условие становления профессионального самосознания : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / М.Ю. Плотникова. – Иркутск, 2008.
6. Тренинг профессионально-личностного роста психолога / сост. В.И. Сленкова [и др.]. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2001. – 80 с.
7. **Ялом, И.** Обучение группового терапевта / И. Ялом // Групповая психотерапия. Теория и практика. – М. : Апрель Пресс, Изд-во “ЭКСМО-Пресс”, 2001. – С. 550–570.
8. **Яценко, Т.С.** Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально психологічне навчання / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
9. **Ильнич, Н.В.** Становление профессионального самосознания студентов-психологов в вузе – учет специфики психологического образования и личностных особенностей студентов-психологов / Н.В. Ильнич // Психологія. – 2008. – № 3. – С. 48–52.
10. **Ильнич, Н.В.** Применение уровневого подхода к изучению состояний самосознания у студентов-психологов / Н.В. Ильнич // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. – 2008. – № 1. – С. 218–223.

УДК 159.922.7/8

А.А. СУСЛОВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье дается методологическое обоснование исследования психологической лексики в детской субкультуре дошкольника. Автор опирается на работы Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, Т.Д. Мартиновской и др. в области усвоения смысловой стороны слова в дошкольном возрасте, на основании которых впервые выводит содержание определения понятия “психологическая лексика дошкольника”. Включение ребенка в детскую субкультуру начинается уже в младенческом возрасте. В дошкольном детстве происходит расширение сферы общения и совершенствование возрастных психолого-физиологических характеристик, что позволяет в образной и доступной форме понимать окружающий мир людей и самого себя, поэтому изучение психологической лексики в детской субкультуре целесообразно начинать именно в дошкольном возрасте.

Введение

Психологические знания в области детской субкультуры опираются на исследования этнографов, фольклористов, культурологов, социологов, психологов.

Пионером, открывшим существование у детей отличного от взрослых мира, стала американский этнограф Маргарет Мид. В рамках этнографического подхода к данной проблеме она обратила внимание на отличие социализации детей в различных обществах.

Позднее русский этнограф-фольклорист Г.С. Виноградов увидел отличие детского фольклора от взрослого, произвел классификацию детских культурных традиций, определил элементы, составляющие детскую субкультуру:

- искусство (детская эстетика, вкус, детские постройки, скульптурные изображения, детская живопись, музыкальное творчество, детская песня, детские танцы);
- фольклор (песенки, тексты рождественского славения, качельные песни, песни связанные с играми, песни, распеваемые в связи с теми или иными случаями, песни-заговоры, сатирические стихи, дразнилки, издевки, поддевки, считалки, жеребьевки, скороговорки, прибаутки, потешки, колыбельные песни, песенки-стихотворения, детские припевы, песенки-обращения, просто песни, заклинания, волшебные слова, изречения, стишки-перевертыши, загадки и задачи, отгадки и ре-

- шения, прибаутки и остроты, приметы и поверия, сказки, разговоры, произведения книжной литературы, песни-забавы, песни-игры, лирика);
- общественную жизнь и правовой быт (артели, преступные организации, договорно-обязательное право, способы взыскания долгов, помощь в работе, договора товарищества, детские суды, карательное право);
 - детские игры (формальные игры, игры-импровизации, подражательные игры, игры на тему жизни).

Более того, Г.С. Виноградов указал на манеру использования выделенных элементов, определил дальнейшие пути исследования детской субкультуры.

Культурологи (Р. Швендтер, Е.Н. Шапинская, С.И. Левикова, К.М. Хоруженко, Н.Ю. Токова, Н.Б. Журавлева, В.Г. Ракицкая, А.А. Радугин) и социологи (М. Брейк, Н. Смелзер, Н.Д. Саркитов, А.И. Третьяков, Д. Джери, Дж. Джери, Т. Парсонс, С.Я. Матвеева, Дж. Массионс) рассматривают феномен “детская субкультура” в контексте общего понятия “субкультура”. В свою очередь, субкультуру выделяют как часть общей культуры, имеющей свои нормы, ценности, обычаи, поведение, язык, незначительно отличные от общепринятых.

Детская субкультура активно изучается и психологами:

М.В. Осориной проведены исследования в области детской субкультуры детей от рождения до 11-12 лет: влияние детской субкультуры на развивающуюся личность ребенка посредством коммуникативных традиций, изучение возникновения и бытования фольклорных элементов, в частности подробно рассмотрено происхождение страшных историй или страшилок в детском возрасте.

В.В. Абраменковой выделены элементы детской субкультуры, даны краткие характеристики каждому из них, изучено групповое воздействие на формирование личности ребенка в детской субкультуре.

М.П. Чередниковой изучаются фольклорные традиции детской субкультуры, их психологическое воздействие на подрастающую личность.

О.В. Стрелкова отметила различную степень владения дошкольниками детской субкультурой, в частности коммуникативной составляющей, что выражается в знании таких ее фольклорных элементов, как “мирилки”, “дразнилки”, “считалки”. Данный факт влияет на навыки саморегуляции поведения в детском сообществе и эмоциональное благополучие.

Л.С. Колмогорова выделяет детскую субкультуру как один из аспектов, составляющих наличие и развитие в детском возрасте общей культуры.

Научный интерес в рамках нашего исследования направлен на изучение психологической лексики, которая зарождается в детской субкультуре, особенностей ее усвоения на разных этапах дошкольного возраста и влияния психологической лексики на поступки и эмоции ребенка.

Основная часть

Обобщая знания в области культурологии и социологии, где субкультура рассматривается как часть общей культуры со своими характерологическими особенностями (Р. Швендтер, Е.Н. Шапинская, С.И. Левикова, К.М. Хоруженко, Н.Ю. Токова, Н.Б. Журавлева, В.Г. Ракицкая, А.А. Радугин, М. Брейк, Н. Смелзер, Н.Д. Саркитов, А.И. Третьяков, Д. Джери, Дж. Джери, Т. Парсонс, С.Я. Матвеева, Дж. Массионс); этнографии и фольклористики, где на основе культурных артефактов в виде фольклорных текстов, продуктов деятельности, а также норм и ценностей выделяется именно детская субкультура по принципу половозрастной стратификации общества (М. Мид, Г.С. Виноградов, А. Опи); психологии, в рамках которой изучается, почему происходят те или иные явления в детской жизни, что является двигателем тех или иных поступков, действий ребят, как воздействуют те или иные элементы на развивающуюся личность (М.В. Осорина, В.В. Абраменкова, М.П. Чередникова, О.В. Стрелкова, Л.С. Колмогорова), мы рассматриваем детскую субкультуру как совместную деятельность ребенка в группе сверстников. При этом мы исходим из определения детской субкультуры как в широком, так и в узком смысле. Детская субкультура в широком значении – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития [1, с. 324].

Наблюдение за использованием в дошкольном словесном и игровом репертуаре элементов детской субкультуры, проведенное в ходе пилотажного исследования, позволяет нам обнаружить наличие в детской субкультуре в большом количестве психологической лексики, употребление которой в процессе общения ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте воздействует на эмоции и, как следствие, на поступки.

Научно-теоретический анализ позволяет нам определить рабочее содержание понятия “психологическая лексика”. Сюда относятся психические процессы, психические состояния, психические свойства. *Психические процессы*, как особые формы предметных действий, осваиваемые в дошкольном возрасте, отличаются отражательно-регуляционной спецификой и формируются в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия с внешним миром, в результате чего они постоянно развиваются. В дошкольном возрасте психические процессы способствуют развитию личности ребенка. Однако, как справедливо отмечает Я.Л. Коломинский, такие психические процессы, как мышление, память, внимание и другие, неразрывно связаны с развитием речи [2, с. 221].

Психические состояния представляют собой общий функциональный уровень психической активности в зависимости от условий деятельности. Они могут быть ситуативными и устойчивыми. В дошкольном возрасте психические состояния представлены эмоциями и чувствами, такими как: радость, удивление, страх, тревога, беззаботность, активность, агрессия, обида, привязанность, нежность, бодрость, дружелюбие, беспомощность. Говорить о доминировании данных психических состояний в дошкольный период позволяет тот факт, что в этом возрасте происходит развитие динамической и содержательной сторон эмоций и чувств. Содержательная сторона развивается посредством расширения и углубления знаний ребенка об окружающем мире, увеличения круга предметов и явлений, к которым ребенок испытывает устойчивое отношение. Динамическая сторона характеризуется глубиной, продолжительностью, частотой возникновения переживаний. Развитие представленных психических состояний происходит посредством развития речи и обусловлено социальной формой удовлетворения потребностей. Стремление ребенка общаться со взрослыми по поводу внутренних состояний и переживаний способствуют пониманию собственных переживаний. Через высказывание вслух внутренних психических состояний, например “мне стыдно”, “мне обидно”, происходит осмысление их значения для себя. Ребенок осознает, какие переживания он испытывает, посредством чего слово становится для него осмысленным [2, с. 309].

Психические свойства личности включают особенности темперамента, характера, способностей. В дошкольном возрасте закладываются основы психических свойств личности. В этот возрастной период темперамент, характер, способности проявляются в виде задатков и не имеют ярко выраженного характера. Особенности

темперамента развертываются постепенно, что обусловлено созреванием основных свойств нервной системы. Наиболее ранний вид проявления способностей в дошкольном возрасте представлен словесным творчеством, которое свойственно большинству детей дошкольного возраста в силу возрастной чувствительности к языковому восприятию, осмыслению значений слов и представлено неологизмами, перевертышами и др. В процессе установления вербальных отношений с миром, по мнению Л.С. Выготского, раньше всего слово должно обладать для ребенка смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и значением должна быть использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным для самого ребенка [1, с. 617]. Осознание значений слов происходит постепенно, в процессе общения. В младшем дошкольном возрасте элементы словесного творчества возникают во время выполнения действий (прыжков, игр и др.). Овладевая речью в движении, ребенок не осознает значений слов, проговаривая их спонтанно, для рифмы. Таким образом проявляется наиболее ранняя форма связи речи с практической деятельностью, что выражается в планирующей функции речи и ведет к овладению своим поведением (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский). Постоянное озвучивание слов приводит к их осмысленному восприятию, в том числе и слов, входящих в состав психологической лексики. Уже в среднем и старшем дошкольном возрасте связь слова с действием становится необязательной, что говорит об интериоризации речевых действий и имеет огромное значение для развития психики ребенка, а также позволяет говорить о том, что словотворчество в дошкольном возрасте лежит в основе речевых способностей.

Методологической основой нашей работы выбрана теория культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского. Опираясь на труды Л.С. Выготского, мы говорим о том, что уже в 1,5–2 года ребенок осваивает слово, как “знак”, т.е. искусственное стимул-средство, выполняющее функцию автостимуляции и способствующее овладению своим поведением [1, с. 567]. Слово, как считал Л.С. Выготский, является командой, средством психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средством внутренней деятельности, направленной на овладение человеком самим собой [1, с. 617]. Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно

приводит к выработке вербализованного поведения самой личности [1, с. 615].

М.В. Осорина, изучая детскую субкультуру, строит свое исследование в рамках теории Л.С. Выготского. Она выделяет детскую субкультуру как социокультуральную систему, обладающую такими свойствами, как:

- установление отношений между окружающим миром, когда потребности формирующихся детских личностей объединяются в результирующую и рождается коллективный запрос на более эффективные, чем были раньше, способы самоорганизации детской игровой группы и регуляции совместных действий, что сказывается на увеличении фольклорных элементов детской субкультуры;
- возникновение психологических предпосылок для передачи детской традиции, чему способствуют социальные и личностные потребности детей [3, с. 276].

Использование фольклорных элементов детской субкультуры содействует приобретению психологического опыта, на который указывал Л.С. Выготский, благодаря тому, что в процессе общения в детской субкультуре ребенок запоминает, исполняет различные слова и действия, применяет на себе психические операции, посредством которых начинает понимать, как надо правильно употреблять тот или иной элемент детской субкультуры и, что немаловажно в нашем исследовании, усваивает значение слов психологической лексики и их практическое применение.

Слово, по мнению М.В. Осориной, позволяет закрепиться психическому восприятию. Чем больше в лексиконе ребенка слов, тем богаче и разнообразнее для него становится окружающий мир.

С теорией Л.С. Выготского согласуются научно-теоретические положения Л.Ф. Обухова, В.С. Мухиной, Т.Д. Мартиновской, Я.Л. Коломинского, которые считают, что в дошкольном возрасте ребенок переходит к усвоению смысловой стороны слова. Этот процесс проходит постепенно, по мере развития познавательных возможностей детей. Сам по себе словарный запас дошкольника не является средством познания окружающего мира. Однако при систематической работе довольно легко происходит образование условных связей на то или иное слово. Слово, будучи наиболее сильным раздражителем (И.П. Павлов), является средством психологического воздействия на поведение при помощи внутренней перестройки деятельности [1, с. 576].

На наш взгляд, именно благодаря устному бытованию, простое запоминания и вариативности воспроизведения фольклорные

элементы детской субкультуры получили наибольшее распространение в младшем дошкольном возрасте, что указывает на доминирование именно словесного восприятия окружающего мира и обусловлено повышенной сензитивностью к освоению смысловой стороны слова. Данный факт подтверждается нами в эмпирическом исследовании, которое выявило элементы детской субкультуры, используемой в дошкольном возрасте, и показало доминирование фольклорных составляющих (60,9%), а именно сказок, пестушек, потешек, страшных историй или пугалок, закличек.

Последующие возрастные этапы характеризуются расширением, приумножением и обогащением фольклорных элементов детской субкультуры, что сказывается, в том числе, и на разнообразии активного словаря психологической лексики.

Стоит отметить, что разнообразие элементов детской субкультуры затрагивает все сферы жизнедеятельности детей и составляет:

- традиционные народные игры (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и др.);
- детский фольклор (считалки, дразнилки, заклички, сказки, страшилки, загадки);
- детский правовой кодекс (знаки собственности, взыскание долгов, мены, право старшинства и опекуновское право в разновозрастных группах, право на использование грибного/ягодного места);
- детский юмор (потешки, анекдоты, розыгрыши, поддевки);
- детская магия и мифотворчество (колдовство против везучего, призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы);
- детское философствование (вопросы типа “почему”, рассуждения о жизни и смерти);
- детское словотворчество (этимология, языковые перевертыши, неологизмы);
- эстетические представления детей (составление веночков и букетов, рисунки и лепка, “секреты”);
- наделение прозвищами сверстников и взрослых;
- религиозные представления (детские молитвы, обряды) [4, с. 123].

Включение ребенка в детскую субкультуру начинается уже в младенческом возрасте посредством использования специальных “моделирующих” текстов, в которых в образной и доступной форме дается понимание окружающих людей и самого себя, что способствует развитию языкового понимания мира.

Как показывают исследования М.П. Чередниковой, М.В. Осориной в области детской субкультуры, в среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок начинает активно вводить в свой репертуар такие составляющие детского фольклора, как обзывалки, отговорки, песенки, игровые прелюдии посредством общения со сверстниками и воспитателями детского сада. При этом закрепление связей между первой и второй сигнальной системой позволяет воздействовать на сверстников и окружающих именно в словесных выражениях, например: “Плакса-вакса, гуталин. На носу горячий блин”, “Жадина-говядина, соленый огурец. По полу валяется, никто его не ест”, “Воображуля первый сорт. Куда едешь? На курорт. Шапочка с пумпончиком. Едешь под вагончиком”. Данные фольклорные произведения изначально направлены на изживание у детей негативных проявлений характера. Таким образом, сами того не подозревая, дошкольники подмечают характерологические особенности друг друга, что является составляющим психологической лексики. Воздействие, оказываемое данными элементами детской субкультуры на протяжении всего дошкольного возраста, различно. Если младший дошкольник знает данные фольклорные произведения, но не применяет их на практике, то уже в 4–5 лет эти выражения входят в активный оборот ребенка. Стоит отметить, что эмоциональный дискомфорт трехлетнего малыша от мамеры произнесения, ярко выраженной напористости, смеха способствует выработке негативного эмоционального отношения к данному типу поведения, организует волю ребенка и заставляет бороться с подобными проявлениями в поведении [5, с. 32].

Слово, как наиболее сильный внешний раздражитель, пробуждает эмоции в виде позыва к действию. Эмоции, в свою очередь, напрягают, возбуждают, стимулируют или задерживают те или иные реакции, что проявляется во внутренней регуляции поведения. Если что-либо делается с радостью, эмоциональные реакции радости не означают ничего другого, кроме того, что человек и впредь будет стремиться делать то же самое. Если что-то делать с отвращением, это означает лишь то, что человек будет всячески содействовать прекращению этих занятий. Тот новый момент, который эмоции вносят в поведение, всецело сводится к регулированию организмом реакций [1, с. 162].

На основании вышеизложенных фактов мы можем предположить, что:

- детская субкультура является наиболее доступным средством усвоения психологической лексики, посредством которой также

происходит обучение и культурное освоение ребенком социального пространства в дошкольном возрасте;

- вышеобозначенный факт, на наш взгляд, позволит повысить регулятивную функцию эмоций и качественно изменит поведение дошкольника.

Таким образом, усвоение психологической лексики посредством включения ребенка в детскую субкультуру может выполнять функцию регуляции поведения, что берется нами как рабочая гипотеза.

Заключение

Научно-теоретический анализ проблемы развития психологической лексики в детской субкультуре дошкольника позволяет сделать следующие выводы:

- в культурном развитии ребенка, становлении высших психических функций, как считал Л.С. Выготский, в первую очередь особую значимость приобретает освоение слова как средства регуляции поведения, посредством которого человек воздействует не только на окружающих, но и на самого себя;
- наряду с общим развитием речи в дошкольном возрасте особое внимание привлекает психологическая лексика, усвоение которой происходит средствами детской субкультуры;
- услышанная и объясненная посредством доступных элементов детской субкультуры, психологическая лексика постепенно входит в активный словарь ребенка и может рассматриваться нами как регулятор эмоционально-волевой сферы дошкольника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Выготский, Л.С.** Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. **Коломинский, Я.Л.** Детская психология / Я.Л. Коломинский. – Минск : Университетское, 1988. – 399 с.
3. **Осорина, М.В.** Что такое “детская субкультура”? / М.В. Осорина // Психология / М.В. Осорина. – М., 2000. – С. 270–279.
4. **Абраменкова, В.В.** Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М. : НПО “МОДЭК”, 2000. – 416 с.
5. **Котлярова, Э.В.** Усвоение психологической лексики в дошкольном возрасте / Э.В. Котлярова, А.А. Сулова // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 28–34.

Поступила в редакцию 07.06.2011 г.

УДК 378.147: 37.016:517

Л.Н. МАРЧЕНКО, И.В. ПАРУКЕВИЧ

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ “МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ”

Рассмотрена возможность использования интерактивных методов в модульной технологии обучения при изучении дисциплины “Математический анализ”. Изложена методика проведения различных форм лекционных и практических занятий, контроля знаний. Дан сравнительный анализ уровня обученности студентов группы.

Введение

Развитие современного общества во многом определяется качеством образования. Во всех сферах деятельности требуются работники, способные творчески мыслить и реализовывать дифференцированный подход к работе, обладающие высокой компетентностью в предметной области. В формировании профессиональной подготовки специалистов в области прикладной математики и экономической кибернетики особое внимание уделяется изучению дисциплины “Математический анализ”, содержащей в себе теоретические положения, являющиеся фундаментом других математических и естественнонаучных дисциплин. Опыт преподавания математического анализа показывает, что получить необходимые компетенции за отведенное на обучение время для многих студентов весьма затруднительно. Такое положение вызвано, скорее всего, во-первых, несогласованностью между постоянным сокращением количества аудиторных занятий с одновременным увеличением объема учебного материала и неспособностью обучающихся в отведенное на аудиторные занятия время усвоить этот материал на качественном уровне или изучить его самостоятельно; во-вторых – противоречием между уровнем знаний поступивших первокурсников и принципами обучения от общего к частному, которые с первых дней предлагает традиционная методика обучения математическому анализу в вузах; в-третьих, противоречием между увеличением времени самостоятельной работы на изучение курса математического анализа и недостаточным обеспечением дисциплины учебниками и учебно-методическими пособиями. Как результат, возникает необходимость в привлечении инновационных моделей и методов обучения в вузе. Большое распространение в высшей школе получила модульная технология, которая предусматривает структурирование

материала дисциплины в блоки соответственно учебной программе, систему требований для оценивания качества знаний студентов по модулям курса. Одним из направлений модернизации в рамках модульного обучения является использование интерактивных форм и методов.

Основная часть

С сентября 2009 г. по июнь 2010 г. (первый и второй семестры) проводился эксперимент в группе ЭК-11 математического факультета учреждения образования “Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины” по использованию модульного обучения с применением интерактивных форм и методов при изучении дисциплины “Математический анализ”. Обучение студентов осуществлялось согласно учебной программе, основанной на требованиях Образовательного стандарта Республики Беларусь.

Целью эксперимента являлась разработка модели обучения, гармонично сочетающей в себе авторитарные и коммуникативные методы. Достижение данной цели переопределило выполнение следующих задач:

- адаптации первокурсников к методам обучения в вузе,
- овладение студентами аппаратом математического анализа;
- формирование умений и навыков применения полученных знаний в практической деятельности;
- формирование навыков самостоятельной учебной деятельности студента.

В первом семестре основным направлением работы преподавателя являлось установление тесной взаимосвязи между “школьным” и “вузовским” взглядами на математику, что весьма актуально в связи с переходом от вступительных экзаменов в вуз к централизованному тестированию. Весь материал 1-го семестра был разбит на четыре модуля: предел последовательности, предел функции, непрерывность функции, дифференциальное исчисление и его приложения. В каждом из них выделены основные теоремы и практические задания, необходимые для зачета.

Для предварительной ориентации студентов в целях пробуждения интереса к последующей их активности к учению использовались классические методы обучения. Лекция здесь представляла собой преимущественно однонаправленную передачу преподавателем систематизированной информации. Практическое занятие дополняло лекционную часть и было направлено на приобретение студентами основных умений и навыков. На практических заняти-

ях использовались как традиционные методы обучения, так и интерактивные, целью которых было формирование у студентов навыков к самостоятельной учебной работе, а также к работе в коллективе. В этом случае осуществлялось взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения, реализовывался постоянный контроль учебной деятельности студентов. Задачей преподавателя являлось управление процессом обучения, организация взаимодействия студентов, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений.

Например, в рамках практического занятия по теме “Элементарные функции и их свойства” авторы проводили игру, закрепляющую терминологический словарь элементарных функций. Для ее проведения преподаватель подбирал четыре функции, графики которых были изображены на карточках. По просьбе преподавателя студенты случайным образом разбивались на четыре группы и рассаживались в четырех углах аудитории. На столе перед каждой группой преподаватель размещал карточку с изображением функции так, чтобы группа ее не видела, а остальные три – видели. Студенты каждой группы составляли до 10 вопросов, касающихся неизвестной им функции таким образом, чтобы по ответам на них можно было определить заданную функцию. При этом каждый вопрос формулировался так, чтобы ответ на него был только “Да” или “Нет”. Группа, задающая вопросы, случайным образом выбирала себе группу, отвечающую на них. Преподаватель наблюдал за работой студентов в группах. Наивысшую оценку получали студенты группы, определившей вид функции за наименьшее количество вопросов.

Закрепление практических умений и навыков по темам “Вычисление пределов”, “Вычисление производных” проводилось в форме интерактивной игры $1 \times 2 \times 4 \times 8$ [1].

Работа преподавателя в первом семестре требовала систематического контроля выполнения выделенных заданий с целью формирования у студентов-первокурсников дисциплины к обучению. Для осуществления рейтинговой оценки знаний каждого студента в течение всего семестра проводились самостоятельные и контрольные работы (тесты); задавалось индивидуальное домашнее задание; выделялся набор обязательных теорем с доказательством. Поскольку временные рамки не позволяли преподавателю индивидуально работать с каждым студентом в этом направлении, то для проверки заданий были привлечены студенты старших курсов, имеющие наивысшие оценки по этой дисциплине. При этом препода-

даватель вместе со своими “помощниками” проводил консультации для студентов-первокурсников.

Для учета рейтинга была разработана “Зачетная книжка по дисциплине “Математический анализ”, которая содержала информацию о выполненной работе студента по каждому модулю. Титульный лист и страница по первому модулю имеет вид, представленный на рисунке 1.

Дополнительные задания Безносенко Жанна	Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины Учебный год 2009-2010 Семестр 1 семестр ЗАЧЕТНАЯ КНИЖКА по курсу "Математический анализ" Студентки группы ЭК-11 Алексеева Дарья Гомель 2009																																																				
Список обязательных теорем	Практические задания																																																				
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td colspan="4">Первый модуль теорем:</td> </tr> <tr> <td style="width: 30%;">Доказать, что сходящаяся числовая последовательность имеет единственный предел</td> <td style="width: 10%;">ДАТА ФИО</td> <td style="width: 10%;">+/-</td> <td style="width: 50%;">Подпись</td> </tr> <tr> <td>Теорема Вейерштрасса: ограниченная монотонная последовательность сходится</td> <td>ДАТА ФИО</td> <td>+/-</td> <td>Подпись</td> </tr> <tr> <td>Лемма о вложенных отрезках</td> <td>ДАТА ФИО</td> <td>+/-</td> <td>Подпись</td> </tr> </table>	Первый модуль теорем:				Доказать, что сходящаяся числовая последовательность имеет единственный предел	ДАТА ФИО	+/-	Подпись	Теорема Вейерштрасса: ограниченная монотонная последовательность сходится	ДАТА ФИО	+/-	Подпись	Лемма о вложенных отрезках	ДАТА ФИО	+/-	Подпись	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%;">Самостоятельная работа №1</td> <td style="width: 15%;">Дата</td> <td style="width: 20%;">Оценка</td> <td style="width: 40%;">Подпись</td> </tr> <tr> <td>Контрольная работа №1</td> <td>Дата ФИО</td> <td>Оценка</td> <td>Подпись</td> </tr> <tr> <td>Индивидуальное домашнее задание “Предел последовательности”</td> <td>Дата ФИО</td> <td>Оценка</td> <td>Подпись</td> </tr> <tr> <td>Участие в игре</td> <td>Дата</td> <td>Оценка</td> <td>Подпись</td> </tr> <tr> <td>Тест</td> <td>Дата</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Итого:</td> </tr> <tr> <td colspan="4"> </td> </tr> <tr> <td colspan="4">Для замечок:</td> </tr> <tr> <td colspan="4"> </td> </tr> </table>	Самостоятельная работа №1	Дата	Оценка	Подпись	Контрольная работа №1	Дата ФИО	Оценка	Подпись	Индивидуальное домашнее задание “Предел последовательности”	Дата ФИО	Оценка	Подпись	Участие в игре	Дата	Оценка	Подпись	Тест	Дата			Итого:								Для замечок:							
Первый модуль теорем:																																																					
Доказать, что сходящаяся числовая последовательность имеет единственный предел	ДАТА ФИО	+/-	Подпись																																																		
Теорема Вейерштрасса: ограниченная монотонная последовательность сходится	ДАТА ФИО	+/-	Подпись																																																		
Лемма о вложенных отрезках	ДАТА ФИО	+/-	Подпись																																																		
Самостоятельная работа №1	Дата	Оценка	Подпись																																																		
Контрольная работа №1	Дата ФИО	Оценка	Подпись																																																		
Индивидуальное домашнее задание “Предел последовательности”	Дата ФИО	Оценка	Подпись																																																		
Участие в игре	Дата	Оценка	Подпись																																																		
Тест	Дата																																																				
Итого:																																																					
Для замечок:																																																					

Рис. 1. Зачетная книжка по математическому анализу

Такая форма контроля способствовала к проявлению соревновательного духа в группе и обеспечивала простоту подведения итогов к зачету.

Оценки знаний и компетенций по дисциплине “Математический анализ” осуществлялась по десятибалльной системе.

Во втором семестре доля использования интерактивных форм увеличивалась. Помимо традиционных лекций использовались лекции-презентации, а для контроля усвоенного материала, отведенного на самостоятельную подготовку, – интерактивные игры. Так, по

теме “Геометрические и физические приложения определенного интеграла” проводилась лекция-презентация. Цель данной лекции – через визуальную форму изложения учебного материала повысить степень мыслительной активности студентов, а также научить их преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания учебной информации. Во время проведения лекции часть учебного материала предлагалась студентам в виде таблиц и рисунков. Таблицы выполняли функцию носителей информации, что позволило сконцентрировать внимание студентов на наиболее важных, ключевых моментах содержания лекции, способствовало его пониманию и усвоению. На слайдах демонстрировались изображения фигур, тел и поверхностей, для которых определялись необходимые числовые характеристики. Такая визуализация являлась наглядной опорой при изложении нового материала, увеличивала время для пояснений сложных моментов темы.

По теме “Свойства определенного интеграла”, предназначенной для самостоятельного изучения, с целью контроля усвоения теоретического материала использовалась интерактивная игра “Карусель”. Преподаватель предлагал студентам самостоятельно изучить тему, подробно разобрать доказательства свойств, воспользовавшись соответствующей литературой. По просьбе педагога студенты случайным образом разбивались на 2 группы, садились друг напротив друга, образуя два круга – внешний и внутренний. Таким образом, у каждого студента есть партнер для общения. Затем преподаватель формулировал одно из свойств определенного интеграла, предлагал паре в течение нескольких минут доказать его друг другу. Студенты внешнего и внутреннего кругов поочередно перемещались на один стул по ходу часовой стрелки и образовывали новые пары, в которых снова проводилось доказательство того же свойства. Преподаватель предлагал для доказательства следующее свойство определенного интеграла и т.д. После рассмотрения свойств определенного интеграла преподаватель делил студентов на несколько групп, предлагал каждой группе сформулировать и записать доказательство отдельных свойств (более сложных и заранее выбранных преподавателем), проводил их оценивание. Данная игра способствовала более глубокому осмыслению теоретического материала, формированию грамотной математической речи, закреплению полученных знаний.

Итоговым контролем знаний студентов за каждый семестр являлись зачет и экзамен. С этой целью составлялся рейтинг каждого студента группы, включающий в себя оценки по всем видам учебной дея-

тельности в течение семестра: зачеты по теоремам, оценки по индивидуальным домашним заданиям, тестам, контрольным и самостоятельным работам, результатам игр. Студенты, у которых рейтинг оказался не ниже 6 баллов, получали зачет автоматически. Экзаменационная оценка представляла собой средневзвешенное двух составляющих:

$$O = 0,4 \cdot O_1 + 0,6 \cdot O_2,$$

где O_1 – оценка (рейтинг) студента за работу в семестре, O_2 – оценка на экзамене.

Такой способ контроля знаний позволял более полно оценить знания каждого студента, дисциплинировал отношение к предмету, способствовал установлению взаимосвязи между студентами старших и младших курсов, что снимало психологический стресс “новичка в вузе” для студентов 1-го курса.

Для оценки общего уровня знаний в группе по математическому анализу использовался уровень обученности как каждого студента, так и группы в целом по пяти уровням обученности, предложенных Симоновым [2]:

- I – уровень знакомства (от 1% до 4%);
- II – неосознанное воспроизведение (от 5% до 16%);
- III – осознанное воспроизведение (от 17% до 36%);
- IV – репродуктивный уровень (от 37% до 64%);
- V – творческий уровень (от 65% до 100%).

Для каждого студента уровень обученности Y рассчитывался по формуле $Y = X^2 \%$, где X – средний балл студента по результатам экзаменов за три семестра. На рисунке 2 представлено распределение уровней обученности студентов группы.

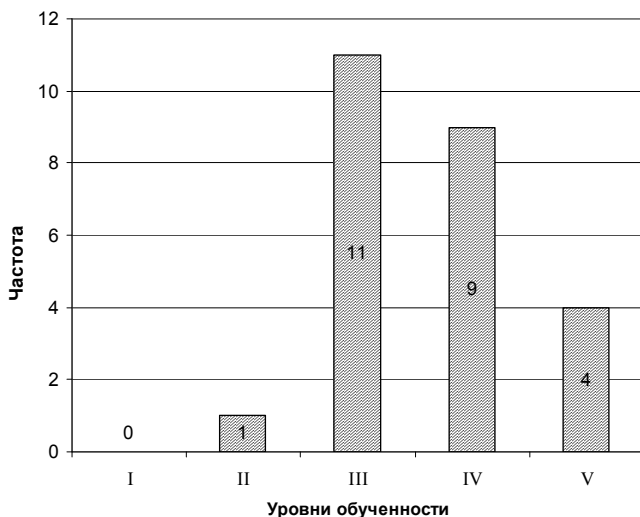


Рис. 2. Распределение уровней обученности студентов группы

Среди уровней обученности студентов группы нет уровня знакомства, что объясняется отсутствием неудовлетворительных итоговых оценок. В большей степени студентам присущи осознанное воспроизведение и репродуктивный уровни, что является следствием работы преподавателя в семестрах.

Количественная оценка полученных знаний в группе по семестрам осуществлялась с помощью коэффициента K [2]:

$$K = \frac{100\%N_{10} + 96\%N_9 + 90\%N_8 + 74\%N_7 + 55\%N_6 + 45\%N_5 + 40\%N_4 + 32\%N_3 + 20\%N_2 + 12\%N_1}{N},$$

где N_k – количество студентов, получивших оценку k , $k = \overline{1,10}$; N – число студентов в группе.

Расчет группового уровня обученности за три семестра представлен в таблице.

**Уровень обученности по В.И. Симонову за три семестра
по дисциплине “Математический анализ”**

	1 семестр	2 семестр	3 семестр
Уровень обученности по Симонову, %	61,84	67,96	67,56

Уровень обученности группы студентов оказался ближе к репродуктивному уровню обученности, который соответствует тому, что в среднем студенты могут четко и логично излагать теоретический материал, свободно владеют понятиями и терминологией, способны к обобщению изложенной теории, хорошо видят связь теории с практикой, умеют применить ее в простейших случаях. При этом в среднем студенты группы демонстрируют понимание сути изученной теории и применяют ее на практике, выполняют все простейшие практические задания, иногда допуская незначительные ошибки. Наиболее высоким данный показатель был во втором семестре, что, скорее всего, обусловлено накопившимися знаниями и приобретенным опытом работы с изучаемым материалом. Нужно констатировать тот факт, что и при смене преподавателя в третьем семестре и, как следствие, методов обучения уровень обученности в группе изменился незначительно.

Заключение

Таким образом, современное образование требует новых инструментов для подготовки высококвалифицированных специалистов. Существенная роль в этом направлении отводится интерактивным формам и методам обучения, а также новым подходам к оценива-

нию качества знаний. Использование описанной методики преподавания по дисциплине “Математический анализ” положительно зарекомендовало себя на практике и имело отражающий эффект на другие дисциплины (студенты не имели неудовлетворительных оценок во время последующих сессий). Применение показателя “уровень обученности по Симонову” позволил дать более объективную характеристику результатов учебно-познавательной деятельности студентов группы по дисциплине. Несмотря на то что реализация данного подхода к обучению требует больших физических, временных и организационных затрат от преподавателя, результат того стоит.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Марченко, Л.Н.** Интерактивные методы обучения в курсе математического анализа / Л.Н. Марченко, И.В. Парукевич // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А.Куляшова, Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методика. – № 2(36). – 2010.– С. 12–17.
2. **Симонов, В.П.** Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах : учебное пособие / В.П. Симонов. – М., 2006.

Поступила в редакцию 31.05.2011 г.

УДК 802:378

Л.П. ПАВЛОВА

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена проблемам формирования иноязычной лексической компетенции у студентов экономических специальностей как фактора, способствующего эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Отмечается, что трудности усвоения лексики связаны с недостаточной разработанностью современных технологий обучения иноязычной лексике. В связи с этим автором предпринята попытка создать достаточно эффективную систему упражнений по обучению лексике для студентов экономического вуза. Приводятся примеры заданий к упражнениям на закрепление изученной лексики, показана система работы по повышению эффективности обучения лексике в экономическом вузе.

Введение

Лексика, наряду с грамматикой, составляет основу любого языка. С помощью лексики происходит прием и передача информации. Именно с накопления лексического запаса, с обогащения сло-

варя обучаемых начинается овладение ими иноязычной речью, поэтому процесс усвоения лексических единиц активного и рецептивного минимумов следует рассматривать как информационно-познавательный процесс, связанный с приобретением (накоплением), хранением, применением лексических знаний и лексических единиц.

В связи с этим овладение лексикой для употребления ее в речи является одной из главных задач обучения иностранному языку в вузе. Работе над лексикой на занятиях по иностранному языку должно быть уделено серьезное внимание. При этом усвоение лексических единиц активного и рецептивного характера должно опираться на разные виды компетенций студентов: коммуникативную, лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную и др.

Вместе с тем анализ вузовских учебников показывает, что обучение лексике в них представлено неудовлетворительно: уделяется недостаточно внимания данному компоненту в структуре учебного процесса, обучение лексике является лишь составляющим компонентом тем устной речи в качестве субкомпонента. Отсутствуют рекомендации по усвоению лексики, эффективная система работы с лексическим компонентом учебного процесса.

Для устранения этих недостатков необходимо теоретически обосновать, разработать и внедрить в практику систему лексически направленных упражнений в целом и ее составляющие компоненты, которые формируют лексическую компетенцию студентов неязыкового вуза, оптимизируют усвоение лексики.

Этим и определяется актуальность данного исследования.

Основная часть

Вопросы обучения лексике в разные периоды развития методики обучения иностранным языкам рассматривались многими исследователями, такими как Л.В. Банкевич, Б.В. Беляев, М.А. Бураков, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.В. Калинина, Ю.И. Коваленко, В.С. Коростелев, М.С. Латушкина, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Ф. Шатилов, Н.С. Шебеко, Л.З. Якушина и др.

Однако до сих пор не было специальных теоретических работ, посвященных формированию лексической компетенции у студентов экономических специальностей как фактора, способствующего эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В качестве объекта проведенного нами исследования выступает процесс формирования лексической компетенции у студентов неязыкового вуза.

Предметом исследования является определение роли и особенностей формирования лексической компетенции у студентов.

Основной целью исследования является теоретическое обоснование подходов к формированию у студентов иноязычной лексической компетенции в неязыковом вузе и разработка системы лексических упражнений с учетом методической последовательности этапов формирования лексической компетенции и лингвистических трудностей, испытываемых студентами при обучении лексике.

Ведущее место в процессе достижения этой цели занимает языковая компетенция, основу которой составляют лексические и грамматические навыки и умения, поскольку без языковой компетенции любая коммуникация становится невозможной. Именно языковая компетенция обеспечивает на основе достойного объема знаний понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Исследователями рассматривается множество разных понятий коммуникативной компетенции [1].

Совет Европы представляет коммуникативную компетенцию (в отношении иностранного языка) как совокупность лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций. При этом под лингвистической компетенцией понимается совокупность грамматической, семантической, лексической, фонологической, орфографической и орфоэпической компетенций [2].

В понимании Т.А. Антоненко иноязычная коммуникативная компетенция является органичным соединением лингвистической, культурной и коммуникативной компетенций [3, с. 28].

В процессе развития языковой компетенции происходит становление лексической компетенции – способности определять контекстуальное значение слова, сравнивать его объем в двух языках, выявлять в нем специфически национальное, характерное для культуры народа, говорящего на данном языке.

Современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых характеризуется собственным набором языковых знаков. На лексическом уровне функционируют такие единицы, как слова, фразеологические и другие устойчивые сочетания, клише, этикетные и речевые формулы. Особенность лексической системы, в отличие от

грамматической, – обширность, практическая неисчислимость ее единиц.

Основной единицей лексической системы является слово. Все другие языковые единицы связаны со словом, зависят от него: фонема и морфема получают значение только в слове, словосочетания и предложения образуются из слов.

За курс обучения в экономическом вузе студенты должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении.

К основным этапам работы над лексикой относятся: 1) ознакомление с новым материалом (введение и объяснение); 2) тренировка в употреблении лексических единиц (первичное закрепление); 3) развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности.

Этап ознакомления с лексическими единицами включает раскрытие их формы, значения и употребления в речи. Начало работы над словом – этап концептуализации (накопление первичной или сенсорной информации об иноязычном слове) – имеет большое значение для успешного формирования лексической компетенции, необходимой для осуществления разных видов и форм речи.

Первичное закрепление предполагает отработку разных аспектов слова: его формы, значения и употребления.

Для отработки значения слова может служить, например, упражнение на распределение слов по тематическим группам (banks: profit, loan, repayment, spending, to earn interest; Specialization: production, utility, division of labour, efficient, to exchange etc.).

Для овладения лексическими единицами оптимален принцип усвоения лексики во фразе, а не изолированно.

Письменная фиксация лексики способствует укреплению связей слов (речемоторных, слуховых, зрительных) и содействует, тем самым, их лучшему запоминанию. Зрительное и слуховое восприятие помогает активно, сознательно усвоить лексический материал.

Лексические упражнения должны готовить студентов к умению выражать свои мысли на изучаемом языке в рамках программной темы и вести беседу в соответствии с заданной ситуацией. Такого вида упражнения условно можно назвать предречевыми, поскольку, несмотря на то, что основной их целью является отработка лексического материала, по способу выполнения они при-

ближаются к речевым. Студенты ставятся в такую ситуацию, когда они вынуждены неоднократно употреблять определенное слово или словосочетание, что способствует наиболее прочному его усвоению.

Упражнения, направленные на усвоение лексических единиц и автоматизацию их употребления студентами, проводятся в определенной последовательности: вопросно-ответные упражнения (в том числе и в парах), употребление синонимов и антонимов для закрепления новой лексики (заменить подчеркнутые слова синонимами/антонимами, предложить студентам выразить свою мысль иначе), воспроизведение лексического материала (дополнить предложения, используя новую лексику, видоизменить вторую часть предложения, закончить предложенный текст, задать вопросы к устному сообщению или прочитанному тексту), составить диалогическое или монологическое сообщение.

При работе с синонимами студентам предварительно предлагается самостоятельно составить опорные карточки к теме, например:

ECONOMICS AS A SCIENCE TODAY	
Продукция	output, yield, production
товар, продукт	commodity, goods, wares, article, merchandise, produce
расход (затраты, издержки)	expenditure, expense, outlay, charges, costs, spending
цель	goal, aim, purpose, object, end
главный, основной	basic, major, main
польза, выгода	benefit, profit, use
торговля, продажа	sale, trade
применять, использовать	apply, use
Доход	income, revenue

С целью формирования лексической компетенции студентам предлагается выполнить ряд упражнений по заполнению пропуска в высказывании, например, заполнить пропуски в диалогах подходящими лексическими единицами. Показателем правильности в данном случае является соответствие смыслового значения подставляемой лексической единицы с той, с которой она сочетается. Студенты объединяются в пары. Они читают и заучивают диалоги по ролям. После этого диалоги проигрываются перед всей группой. При этом у студентов, которые прослушивают диалоги, формируются рецептивные лексические навыки.

Нижче приводиться образец одного из таких диалогов:

HOW TO NEGOTIATE EFFECTIVELY

A. What is negotiation?

B. _____ is an essential part of the every-day business life. It can take place _____. Negotiation is a kind of meeting, but contrary to the latter it may be held in some unexpected and uncomfortable place such as _____.

A. Do you know any definitions of negotiation?

B. There are several _____. It is said to be “the process for resolving conflict between _____ whereby both or all modify their demands to achieve a mutually acceptable compromise”. Thus, it is “the process of changing both parties’ views of their ideal outcome into an attainable outcome”.

A. When does the need of negotiation arise?

B. The need of _____ arises when we are not fully in control of _____. Negotiations take place to handle mutual differences or conflict of: interests (wages, hours, work conditions, prices: seller and buyer); rights (different interpretations of an agreement).

A. What is the aim of a _____ ?

B. The aim of a _____ is to come to an _____ which is acceptable to both sides, and to preserve the overall relationships. While specific issues are to be negotiated, common interests are yet still to be maintained. _____ do not mean “war”. Negotiators can still be friends and partners. The aim of the negotiator is to achieve a result, i.e. to find a _____, within the bargaining area.

A. How many main stages of negotiation are there?

B. There are four _____ : 1) Preparing objectives, information, strategy; 2) Discussing (argue) and signaling willingness to move; 3) Propose and bargain; 4) Close and agree.

A. What is the general strategy for _____ ?

B. The general _____ is to have a negotiating team of three people, who will also be involved in the preparation. They _____ are
 1) Leader (the person who will do the talking and conduct the negotiations); 2) Summarizer (_____ ask questions and summarise _____ for _____ control);
 3) Observer (_____ not involved in the actual negotiations, whose role is to watch, listen and record).

A. What kinds of arguing do you know?

B. There are two _____ : Reasonable and constructive (Debates, discussions); Unreasonable and destructive (Emotional quarrels).

A. What do you think of a negotiator and of his/her behavior?

B. A negotiator should be constructive in arguments and try to get information by asking open _____ or even leading questions.

Эффективным является также задание выбрать фразу для ответа на вопрос, например:

Can I speak to the Finance Department, please?

a) You are welcome.

b) Yes, please.

c) I'll just put you through.

Нами разработаны специальные лексические упражнения, посвященные определенному типу лексики, усвоение которого встречает особые трудности, например, собирание воедино прилагательных, пройденных за определенный период, отработка структурно сложных лексических единиц, лексических “гнезд”, группы слов-синонимов, соответствующих одному русскому эквиваленту, и др. При этом выполняются как неречевые, так и речевые задания, посвященные данному типу лексики.

Каждая серия упражнений посвящена словам определенной темы, лексике, необходимой для конкретных типов ситуаций, глаголам, образованным с помощью наиболее употребительных послелогов к одному и тому же основному глаголу, узловым лексическим единицам какой-то темы и другим лексическим конфигурациям. Все эти учебные действия проводятся для усвоения необходимого словарного запаса.

К специфике английского языка относятся отдельно оформленные лексические единицы, прежде всего фразовые глаголы, состоящие из глагольной основы и послелога. Неумение студентов различать глаголы без послелогов и фразовые глаголы приводит к ошибочному пониманию устной речи и письменных текстов на английском языке. С целью развития соответствующего умения нами разработаны опорные карточки и комплекс упражнений к ним. Ниже приводится в качестве примера одна из таких опорных карточек.

Опорная карточка к теме “Economics as a Science Today”

to deal – сдавать (карты)	to deal in – торговать to deal out – распределять to deal with – иметь дело с кем-л., с чем-л.
to cut – резать	to cut back (on spending) – сокращать (расходы) to cut across – не соответствовать
to think – думать	to think out – продумать, найти решение
to allow – позволять, допускать; признавать	to allow for – принимать во внимание
to call – звать, окликать	to call for – требовать
to dispense – раздавать	to dispense with – обходиться без чего-л.
to dispose – располагать	to dispose of – избавляться от чего-л.
to get – получать, доставать	to get on – делать успехи
to reckon – считать, подсчитывать	to reckon on – рассчитывать на
to hold – держать, вмещать	to hold out – выдерживать; протягивать to hold up – задерживать

Лексическая компетентность предполагает умение использовать не только готовое слово, но и образовывать новое из известного корня и суффикса. Вместе с тем результаты тестирования при поступлении абитуриентов в вуз показывают, что задания на преобразование слов с помощью различных суффиксов являются для них наиболее сложными. Следовательно, в условиях обучения иностранному языку в вузе необходимо устранить данный пробел и уделить особое внимание развитию словообразовательных умений.

С этой целью в курсе обучения английскому языку нами разработан специальный комплекс соответствующих упражнений, направленных на формирование лексической компетенции студентов. Упражнения выполняются с помощью двух карточек. На одной из них выписаны суффиксы существительных: -er (or), -ee, -ist, -ism, -y, -ity, -ness, -ship, -ant, -ent, -ment, -ion, -ance, -ence, -ure, -ledge, -ing. На второй карточке выписаны суффиксы прилагательных: -y, -able, -less, -ful, -ic, -al, -ical, -ous, -ive.

На третьей карточке записаны основы слов, предназначенных для изучения при прохождении определенной профессионально ориентированной темы согласно программе по иностранным языкам

для экономических специальностей. Студентам предлагается построить английские слова (существительные и прилагательные) из основ слов и суффиксов. Ниже приведены примеры таких карточек.

ECONOMICS AS A SCIENCE TODAY	SCARCITY. ECONOMIC WANTS AND PRODUCTIVE RESOURCES	MICROECONOMICS. MACROECONOMICS	PRODUCTION. SPECIALIZATION AND DIVISION OF LABOUR	ECONOMIC SYSTEMS
econom- employ- unemploy- expendi- contribut- transport- improve- divis- invent- perform- buy- sell-	understand- satisfy- varie- examin- consumpt- motivate- equip- purchas- pay- rent- leas- buy-	investigat- choos- evaluat- produc- econom- treat- compare- interact- own- simplificat- considerat- operat-	product- know - manage- combin- equat- specializ - creat- interdepend- utility- concentrate- distribut- express-	partner- allocate- owner- competit- exchang- consum- produc- productivi- busi- govern- increase- relation-
nation- econom- finance- valu- econom- economic- fam-	progress- avail- product- differ- alternat- desir- care-	manage- fundament- relat- numer- count- reason- addition-	comparat- benefici- effici- use- product- previ- person-	tradition- independ- regard- centr- equit- response- statistic-

Лексические единицы экономической тематики, классифицированные по морфологическим признакам английского языка, и комплекс упражнений, ориентированный на их эффективное запоминание, способствует пониманию морфологического строя английского языка и развитию у студентов навыков систематизации и структурирования информации.

Умение образовать новое слово на основе усвоенных лексических единиц содействует развитию логического мышления студентов, их творческих способностей, сообразительности, языковой догадки.

Формирование лексической компетенции у студентов может проводиться в соответствии с принципом лексического опережения в обучении иностранным языкам, т.е. когда особое предпочтение отдается лексическому аспекту языка. Слововосприятие и словоупотребление тесно связаны с процессами формирования, формулирования и оформления мысли лексическими средствами иностранного языка [4].

Разработанные автором учебно-методические материалы по дисциплине “Иностранный язык” (английский язык) для специальностей 1-25 01 07 “Экономика и управление на предприятии”, 1-25 01 12

“Экономическая информатика”, 1-26 02 03 “Маркетинг”, 1-25 01 08 “Бухгалтерский учет анализ и аудит” были внедрены в практику формирования у студентов иноязычной лексической компетенции (Бобруйский филиал УО “Белорусский государственный экономический университет”).

Эффективность обучающего комплекса упражнений обеспечивается их рациональным соотношением.

На протяжении всего образовательного процесса нами ведется контроль учебной деятельности студентов в разных формах его проведения. В соответствии с требованиями программы по иностранному языку для неязыковых вузов каждый этап обучения английскому языку сопровождается промежуточным и итоговым контролем, по результатам которого можно оценить поэтапное возрастание уровня овладения английским языком. Кроме того, это помогает проследить динамику процесса оптимизации овладения иноязычной лексикой, оценить эффективность реализации разработанной модели обучения.

Для изучения уровня овладения студентами иноязычной лексикой нами разработаны специальные проверочные тестовые задания, отвечающие программным требованиям для студентов экономических специальностей.

Кроме того, проверка усвоения лексических единиц осуществляется через контроль речевых умений, который обычно органично вплетается в процесс иноязычного общения на аудиторных занятиях. С этой целью используются разнообразные профессионально ориентированные ситуации общения, а также аутентичные тексты для рецептивных видов речевой деятельности – чтения и аудирования.

Установка на отчетность в усвоении лексических единиц повышает ответственность студентов, мобилизует их усилия интеллектуального, волевого и эмоционального плана, способствует переходу к самоконтролю, предполагающему способность студентов к критической оценке своих лексических знаний.

Целенаправленный контроль лексических знаний приводит в итоге к более точному и правильному пониманию воспринимаемых на слух и в процессе чтения иноязычных текстов.

Заключение

Проведенное исследование позволило разработать и обосновать систему лексических упражнений. Они должны проводиться в определенной последовательности: вопросно-ответные упражнения,

употребление синонимов и антонимов для закрепления новой лексики, воспроизведение лексического материала, составление диалогического или монологического сообщения.

Для усвоения лексических единиц оптимален принцип усвоения лексики во фразе, а не изолированно; эффективен также принцип лексического опережения в обучении иностранным языкам.

Лексические упражнения можно условно разделить на два вида: предречевые и речевые.

Каждая серия упражнений посвящена словам определенной темы, лексике, необходимой для конкретных типов ситуаций.

В условиях обучения иностранному языку в вузе необходимо уделить особое внимание развитию словообразовательных умений, поскольку лексическая компетентность предполагает умение использовать не только готовое слово, но и образовать новое из известного корня и суффикса. На развитие данного умения и направлен разработанный нами специальный комплекс соответствующих упражнений.

Проверка усвоения лексических единиц осуществляется с помощью специальных тестовых заданий, а также через контроль речевых умений в процессе иноязычного общения на аудиторных занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Мильруд, Р.П.** Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 26–34.
2. Common European framework of references for languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2004. – 276 с.
3. **Антоненко, Т.А.** Мотивация как фактор эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в информационном образовательном пространстве / Т.А. Антоненко // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296. – С. 28–30.
4. **Шатилов, С.Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

Поступила в редакцию 24.12.2010 г.

УДК 796.058

Ю.Н. ХАЛАНСКИЙ

ОЦЕНКА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ МНОГОЛЕТНЕЙ ПОДГОТОВКИ

В течение последних лет усилились тенденции поиска новых, более эффективных методологических подходов к диагностике спортивной одаренности, на основе которых возможен не только эффективный прогноз достижений спортсмена, но и обозначены адекватные методологические пути успешной спортивной деятельности. Большую роль в этом процессе играет объективная оценка соревновательного потенциала спортсмена, которая, в свою очередь, является актуальной и довольно сложной проблемой. Представлена методология оценки соревновательного потенциала легкоатлетов в процессе их многолетней подготовки, основанная на комплексном подходе к различным сторонам подготовленности.

Введение

Термин “оценка” применяется для обозначения унифицированной меры успеха в выполнении какого-либо задания (например, показать высокий спортивный результат). Процесс перевода результата измерения в оценку называют оцениванием. В современных условиях спортивной деятельности, когда спортсмену в ответственных соревнованиях в течение продолжительного времени приходится преодолевать значительные физические и психологические нагрузки, рассмотрение вопроса об оценке соревновательного потенциала является одной из важнейших научно-практических задач.

Разработка проблемы оценки соревновательного потенциала спортсменов обусловлена необходимостью получения объективной информации о возможности сохранения и даже увеличения в условиях соревнований эффективности технико-тактических и результативных действий, уровня работоспособности, умения противостоять действиям противника, управлять своим состоянием и поддерживать оптимум психологического напряжения.

Как известно, задачи, поставленные тренером, не всегда реализуются спортсменами в состязаниях и многие тренерские указания остаются не выполненными. Зачастую в таких случаях указывают на слабую психологическую подготовленность спортсмена, неумение реализовать свой соревновательный потенциал. Вместе с тем,

подобный подход далек от объективности, поскольку эффективность соревновательной деятельности зависит от состояния общей и специальной готовности спортсмена к реализации имеющегося соревновательного потенциала, представляющего собой такую способность к соревновательной деятельности, которая обеспечит ей достижение запланированного результата, обусловленного природными задатками, эффективностью подготовки и материально-технической обеспеченностью.

Величина соревновательного потенциала спортсмена определяется, как минимум, тремя факторами [1]:

- предрасположенностью спортсмена к последующей деятельности в избранном виде спорта (в частности, свойствами, имеющими преимущественно генетическую обусловленность и плохо поддающимися тренировке);

- специальной спортивной подготовленностью (готовностью), которая является результатом изменения состояния спортсмена в ходе физической, технической и психологической (морально-волевой) подготовки;

- материально-технической обеспеченностью соревновательной деятельности (качеством спортивного инвентаря, экипировки, амуниции и т.д.).

Таким образом, соответствующая спортивным достижениям величина соревновательного потенциала формируется тремя основными средствами:

- спортивным отбором;
- специальной спортивной подготовкой;
- материально-техническим обеспечением.

И если специальную спортивную подготовку и материально-техническое обеспечение можно отнести к так называемым внешним факторам, которые могут быть подвержены изменениям извне, то спортивный отбор основывается, как правило, на наличии у претендентов значимых для каждого вида спорта индивидуальных генетически обусловленных способностей, повлиять на которые проблематично. При этом спортивный отбор необходимо рассматривать как длительный, многоступенчатый процесс, который может быть эффективным лишь в том случае, если на всех этапах многолетней подготовки спортсмена обеспечена комплексная методика оценки его личности, способностей, соревновательного потенциала, предполагающая использование различных методов исследования (педагогических, медико-биологических, психологических, социологических и др.).

Основная часть

С целью совершенствования методологии оценки соревновательного потенциала легкоатлетов на основе комплексного подхода и направленного формирования их индивидуальных двигательных способностей в процессе многолетней спортивной деятельности были проведены исследования на базе специализированных учебно-спортивных учреждений г. Витебска.

Предварительный этап исследований включал определение структуры соревновательного результата легкоатлетов, для чего использовались доступные статистические материалы соревновательной и специальной подготовленности сильнейших легкоатлетов мира, а также проводилось моделирование их соревновательной подготовленности на основе учета типологической принадлежности и возраста.

Последующий этап исследований предполагал проведение комплексного тестирования обследуемых легкоатлетов. В исследованиях приняли участие более 200 легкоатлетов различных возрастных групп (11–13, 14–16, 17–20 лет) и квалификации (от б/р до МС РБ), специализирующихся в различных видах легкой атлетики (бег на короткие, длинные дистанции, прыжки, метания, многоборья). Разделение на возрастные группы соответствует этапности многолетней спортивной деятельности легкоатлетов [2, 3, 4]. В качестве исследуемых показателей использовались генетически обусловленные, имеющие высокую корреляционную связь с соревновательным результатом.

Исследование включало антропометрические измерения по общепринятым методикам: продольные размеры тела (длина тела, длина корпуса, длина верхней конечности, длина нижних конечностей, масса тела), рассчитывался коэффициент пропорциональности, психофизиологические свойства нервной системы (сила нервной системы, темперамент), психологические особенности (инициативность, решительность, настойчивость) [2, 3], аэробные возможности организма (максимальное потребление кислорода (МПК) [4, 5]; латентное время простой двигательной реакции, показатели специальной двигательной и соревновательной подготовленности легкоатлетов.

Программа обследований рассчитана на возможность проведения как в лабораторных, так и в естественных условиях учебно-тренировочного процесса с использованием мобильной аппаратуры в течение двух дней.

Математико-статистические расчеты проводились с использованием стандартных компьютерных программ для метода главных компонент факторного анализа и корреляционных связей, а также непараметрическими методами анализа.

Проведенные нами ранее исследования [6] выявили, что факторная структура соревновательного потенциала легкоатлетов различна как в отношении этапов многолетней спортивной деятельности, так и избранной специализации. На этапе предварительной подготовки определяющими факторами соревновательного потенциала являются морфологическое развитие и двигательная подготовленность. На этапе начальной спортивной специализации возрастает значение психофизиологических, функциональных и иных факторов, лежащих в основе проявления индивидуальных двигательных способностей относительно избранной специализации. На этапе углубленной специализации ведущее место занимают факторы, обуславливающие способность овладения техническими навыками и их воспроизведением на фоне сохранения значимости морфофункционального развития и двигательной подготовленности. Иными словами, чем выше уровень спортивной подготовленности, тем значимее выступают факторы психологической и технической подготовки.

В этой связи представляется возможным, используя метод моделирования, оценивать соревновательный потенциал легкоатлетов, анализируя процентные соотношения средних значений модельных показателей спортсменов высокой квалификации к фактическому уровню комплекса показателей соревновательной подготовленности обследуемого спортсмена относительно этапа многолетней подготовки.

В качестве примера проведем оценку соревновательного потенциала кандидата в мастера спорта Республики Беларусь, десятиборца А. И-ва, относящегося к типу “ровный”. В качестве модельных избраны показатели десятиборцев, также относящихся к типу “ровный”. Принадлежность к определенному типу и расчет показателей многоборцев проводились по принятой методике [7].

Рассматривая полученные результаты, следует отметить, что соревновательная подготовленность обследуемого десятиборца (табл. 1) соответствует характеру соревновательной подготовленности средних модельных значений соответствующего типа, на что указывает достаточно ровное соотношение модельных и фактических показателей (рис. 1).

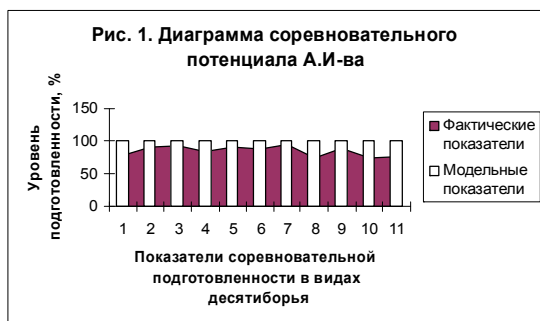
Таблица 1

**Показатели средних модельных значений
соревновательной подготовленности многоборцев высокой квалификации
типа “ровный” и фактические показатели А. И-ва**

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Модельные	8537± 120	10,77± 0,03	737 ± 13	15,91± 0,84	209 ± 8	48,14± 0,32	14,54± 0,11	49,80± 0,78	482 ± 13	69,70± 1,55	4,23,50± 0,12,35
Фактические	6650	11,70	680	13,22	190	54,60	15,28	37,10	430	51,85	5,25,51
%	77,9	91,4	92,3	83,1	90,9	86,6	94,9	74,5	89,2	74,4	76,4

Обозначения:

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 1. Сумма очков | 7. Бег на 110 м с/б, с |
| 2. Бег на 100 м, с | 8. Метание диска, м |
| 3. Прыжок в длину, см | 9. Прыжок с шестом, см |
| 4. Толкание ядра, м | 10. Метание копья, м |
| 5. Прыжок в высоту, см | 11. Бег на 1500 м, мин, с |
| 6. Бег на 400 м, с | |



Учитывая, что основой соревновательного потенциала является спортивный отбор, основанный на выявлении генетически значимых способностей, была предпринята попытка рассмотреть и оценить эти способности на фоне проявления морфо-функциональной подготовленности, выраженной через характеризующие ее генетически обусловленные параметры (табл. 2).

Таблица 2

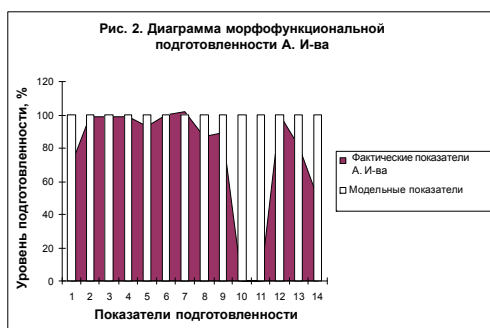
**Показатели средних модельных значений морфофункциональной
подготовленности многоборцев высокой квалификации типа “ровный”
и фактические показатели А. И-ва**

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Модельные	28 ± 4	190 ± 5	103 ± 2	200 ± 5	90 ± 3	1,84 ± 0,06	51,1 ± 1,3	4,6± 1,2	88,2 ± 2,3	Ср.	С-к	0,09 ± 0,01	61,0 ± 2,0	8
Фактические	20	188	102	198	84	1,84	51,9	4,0	78,2	Сл.	Х-к	0,09	49,3	4
%	71	99	99	99	93	100	102	87	89	-	-	100	81	50

Обозначения:

- | | |
|--|--|
| 1. В – возраст в годах | 9. Ки – коэффициент инициативности в у.е. |
| 2. ДТ – длина тела стоя в см | 10. СНС – сила нервной системы в у.е. |
| 3. ДНК – длина нижних конечностей в см | 11. Т-т – тип темперамента |
| 4. РР – размах рук в см | 12. ЛВПДР – латентное время простой двигательной реакции в с |
| 5. МТ – масса тела в кг | 13. МПК – максимальное потребление кислорода в мл/мин./кг |
| 6. Кпр. – коэффициент пропорциональности | 14. Стаж занятий спортом в годах |
| 7. Р-ть – решительность в у.е. | |
| 8. Н-ть – настойчивость в у.е. | |

Анализ полученных результатов (рис. 2) позволяет предположить, что при наличии морфологической предпосылки соревновательного успеха (длина, масса тела, соответствие размеров конечностей модельным) функционального подтверждения возможности достичь такого успеха не имеется. Несмотря на имеющиеся способности значимого для десятиборья и отражаемого показателями ЛВПДР развития быстроты, а также имеющиеся психологические особенности личности (инициативность, решительность, настойчивость), характеризующие высокую мотивацию и волю спортсмена, психофизиологические свойства нервной системы (сила нервной системы и темперамент) указывают на ограниченную возможность достижения обследуемым спортсменом высоких спортивных результатов в десятиборье, соревновательный процесс в котором проходит продолжительное время (два дня) и связан со значительными нервно-эмоциональными нагрузками. Косвенным подтверждением этого служат невысокие соревновательные результаты последних двух видов десятиборья (табл. 1).



Значительные отставания от модельных показателей зафиксированы у обследуемого спортсмена и в технической подготовленности (табл. 3, рис. 3). Вместе с тем возраст спортсмена, стаж занятий десятиборьем и его волевые способности позволяют надеяться на повышение уровня его технической подготовленности в дальнейшем.

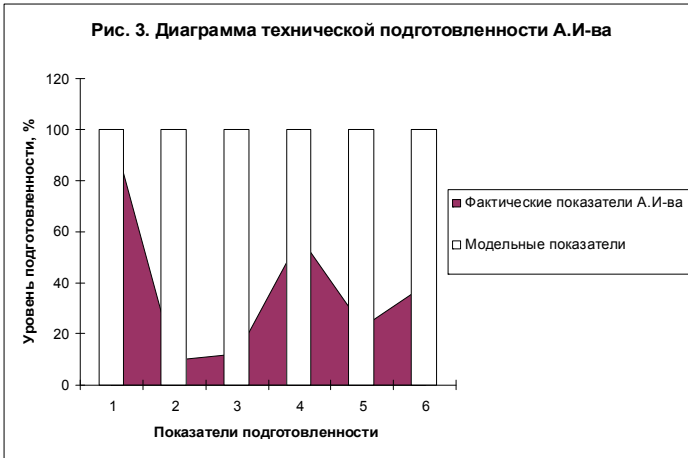
Таблица 3

Показатели средних модельных значений технической подготовленности многоборцев высокой квалификации типа “ровный” и фактические показатели А. И-ва

Показатели	1	2	3	4	5	6
Модельные	1,0±0,1	20±2	41±5	1,9±0,2	20,8±1,4	8,2±1,7
Фактические	1,0	2	5	1,1	4,7	3,2
%	100	10	12	58	22,6	39

Обозначения:

1. 30н/с-30с/х – техника низкого старта, характеризуется разницей в результатах бега на 30 м с низкого старта и с хода, с
2. Тв – техника прыжка в высоту, характеризуется разницей результатов в прыжках в высоту и длиной тела стоя, с
3. Тш – техника прыжка в высоту с шестом, характеризуется превышением результата над хватом шеста, см
4. Тя – техника толкания ядра, характеризуется разницей в результатах толкания с места и со скачка, м
5. Тк – техника метания копья, характеризуется разницей результатов метания с места и с разбега, м
6. Тд – техника метания диска, характеризуется разницей результатов метания с места и с поворота, м



Сопоставляя полученные при обследовании спортсмена результаты, необходимо отметить, что соотношения модельных и фактических показателей различных сторон его подготовленности отличаются. Среднее процентное отношение соревновательной подготовленности составляет 85,37%, морфологической – 98,00%, психологической и психофизиологической – 63,00%, технической – 40,26%. Учитывая, что на рассматриваемом этапе многолетнего процесса подготовки спортсмена наиболее значимыми являются факторы психологической и технической подготовки, используя принятую классификацию оценки потенциальных возможностей (большие, средние, малые – разбег оценки 33%) [8], можно предположить возможность использования средних значений процентных показателей рассматриваемых сторон подготовленности для общей оценки соревновательного потенциала. При использовании подобного подхода следует, что десятиборец А. И-в имеет соревновательный потенциал, равный 67,09%, соответствующий среднему уровню.

Заключение

Оценка соревновательного потенциала легкоатлетов предполагает использование модельных показателей на основе комплексного подхода, позволяющего проводить анализ различных сторон подготовленности, влияющих на итоговый соревновательный результат.

Использование в оценке соревновательного потенциала генетически обусловленных показателей предполагает возможность прогноза успешности спортсмена в его соревновательной деятельности.

Полученные данные дают основания для рекомендации к использованию предложенной методики оценки соревновательного потенциала легкоатлетов в процессе многолетней подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Надежность в спорте: исходные понятия и основные показатели / Ю.И. Смирнов [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 4. – С. 26–28.
2. **Ильин, Е.П.** Методические указания к практикуму по психофизиологии (экспресс-методы при изучении свойств нервной системы) / Е.П. Ильин; Ленинградский пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1981. – С. 23–30.
3. **Щербаков, Е.П.** Теория воли и оперативная оценка волевых качеств спортсмена / Е.П. Щербаков. – Омск, 1986. – 88 с.
4. **Кравец, А.Г.** Возрастные изменения факторной структуры физических способностей у юных спортсменов / А.Г. Кравец // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 7. – С. 26–28.
5. **Москатова, А.К.** Физиологические факторы спортивной работоспособности и их наследственная обусловленность / А.К. Москатова. – М., 1985. – 47 с.
6. **Юшкевич, Т.П.** Факторная структура спортивного таланта / Т.П. Юшкевич, Ю.Н. Халанский // НОК РБ, БГУФК, БОА, МСиТ РБ, Мир спорта. – 2010. – № 4(41). – С. 62–67.
7. **Халанский, Ю.Н.** Индивидуализация структуры специальной физической подготовки десятиборцев на этапе спортивного совершенствования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.Н. Халанский. – Минск, 1990. – 231 с.
8. **Захарова, В.В.** Отбор и прогнозирование в легкой атлетике / В.В. Захарова; УЛГТУ. – Ульяновск, 2003. – 51 с.

Поступила в редакцию 11.04.2011 г.

УДК 821.161.3.09

А.М. МАКАРЭВІЧ

ТВОРЫ БЕЛАРУСКАЙ ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў КАНТЭКСЦЕ ЎРОКАЎ ПАЗАКЛАСНАГА ЧЫТАННЯ І РАЗВІЦЦА МАЎЛЕННЯ Ў ПЯТЫМ КЛАСЕ (Агульнаметадычны аспект)

У артыкуле разглядаюцца этапы і формы дзейнасці выкладчыка і вучняў у кантэксце ўрокаў па развіцці маўлення і пазакласнага чытання ў пятым класе. Характарызуецца адпаведны метадычны кантэкст такой працы, перспектывы выкарыстання яе вынікаў у далейшай дзейнасці настаўніка і вучняў; прапануюцца тэарэтычныя вывады, а таксама фактычныя ілюстрацыі ў адпаведнасці са зваротам да аналізу літаратурных тэкстаў і пытаннямі метадычнай арганізацыі іх вывучэння.

Уводзіны

На сучасным этапе выкладання літаратуры ў сярэдняй школе важным фактарам з'яўляецца арганізацыя працы настаўніка і вучняў па сістэме перспектывных ліній. Галоўныя мэты навучальнага характару пры гэтым наступныя. Фарміраванне ўменняў успрымання і ацэнкі:

а. мастацкага вобраза ў кантэксце адпаведнага твора – *бліжняя перспектыва*;

б. твора пісьменніка ў межах яго творчай спадчыны – *сярэдня перспектыва*;

с. мастацкага твора, спадчыны пісьменніка і нацыянальнай літаратуры ва ўзаемасувязі літаратурных працяў – *дальняя перспектыва*.

У сувязі з гэтым павінна адбывацца паэтапнае фарміраванне ўменняў і назапашванне ведаў для здзяйснення вучнямі адпаведных відаў дзейнасці пры падрыхтоўцы іх да выканання розных форм працы. Прычым гэтыя формы працы, алгарытмы іх выканання мэтазгодна паступова ўскладняць.

Пры гэтым важна, каб вучні выразна ўсведамлялі, на якім этапе іх навучання, у якіх відах, формах дзейнасці спатрэбіцца тое, чым яны займаюцца пры падрыхтоўцы да таго ці іншага ўрока, пры выкананні заданняў на адпаведных уроках.

Усведамленне школьнікамі бліжэйшых, сярэдніх і далніх перспектыв іх вучэбнай дзейнасці дазваляе больш рацыянальна, эфектыўна наладжваць тыя ці іншыя формы іх працы, не паўтараючы некаторыя іх этапы, вызваляючы пры гэтым час і (галоўнае!) адпаведны запас энергіі – разумовай, фізічнай – на здзяйсненне планаў

творчага характару. Рацыянальна арганізаваная інтэлектуальная дзейнасць спрыяе назапашванню не толькі фактычнай інфармацыі пэўнага кшталту, паступоваму фарміраванню ўменняў і навыкаў адпаведнай скіраванасці, але і ўзнікненню ў суб'екта такой дзейнасці ўпэўненасці ў сваіх сілах, жадання творчага прымянення назапашаных ведаў і навыкаў.

Паколькі ў сістэме літаратурнай адукацыі пяты клас з'яўляецца пераходным этапам ад пачатковага навучання (літаратурнае чытанне) да сярэдняга (літаратурнае навучанне), то вельмі важна з самага пачатку яго здзяйснення вучыць вучняў рацыянальнай арганізацыі працы з выхадам на развіццё іх творчых здольнасцей. Важна пры гэтым пастаянна арыентаваць школьнікаў на тое, калі, у якіх формах, відах дзейнасці спатрэбяцца ім вынікі іх працы. Такі падыход павінен быць сістэмным. У сувязі з гэтым звернемся да характарыстыкі наступных аспектаў з улікам сістэмы перспектыўных ліній: а) выбар форм навучальнай і творчай дзейнасці вучняў, выбар твораў для пазакласнага чытання; б) асаблівасці арганізацыі і правядзення ўрокаў па развіцці маўлення і пазакласнага чытання: канкрэтныя мэты, змест, віды дзейнасці настаўніка і вучняў.

Асноўная частка

“Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская літаратура. V – XI класы” вызначае толькі колькасць гадзін на ўрокі па развіцці маўлення і “*прыкладны спіс твораў для пазакласнага чытання*”, асноўны ж змест гэтых урокаў не акрэсліваецца.

“Прыкладнае каляндарна-тэматычнае планаванне па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура”<...> (V клас агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання)” не прапануе канкрэтныя формы творчай дзейнасці вучняў на ўроках па развіцці маўлення (даюцца рэкамендацыйныя парады адносна гэтых формаў). Што тычыцца вызначэння твораў для ўрокаў пазакласнага чытання, то яно ўвогуле адсутнічае, паколькі “Вучэбная праграма...” такое вызначэнне адсылае настаўніку: “*на выбар*”. Пры гэтым варта звярнуць увагу на тое, што “Прыкладнае каляндарна-тэматычнае планаванне...” вызначае і паслядоўнасць: спачатку ідуць урокі па развіцці маўлення, а потым урокі пазакласнага чытання. Акрамя гэтага, у адносінах да ўрокаў пазакласнага чытання ў “Прыкладным каляндарна-тэматычным планаванні...” назіраецца некаторая супярэчнасць: іх паслядоўнасць, далучэнне да адпаведнага зместу “Вучэбнай праграмы...” можна характарызаваць як механічныя (ад-

носна раўнамернае размеркаванне па чвэрцях), бо не ўлічваецца пры гэтым тэматычны, праблемны, тэарэтычны кантэкст твораў для абавязковага вывучэння. Варта было б пры гэтым вызначыць у “Прыкладным каляндарна-тэматычным планаванні...” пералік твораў для кожнага з чатырох урокаў пазакласнага чытання з улікам тэматыкі, праблематыкі, вобразаў твораў для абавязковага чытання і твораў для ўрокаў пазакласнага чытання.

Рэкамендацыйны характар гэтых частак як “Вучэбнай праграмы...”, так і “Прыкладнага каляндарна-тэматычнага планавання...”, з аднаго боку, спрыяе творчаму падыходу настаўніка да арганізацыі адпаведных урокаў, з другога, садзейнічае парушэнню сістэмнасці пры іх планаванні і правядзенні, бо настаўнік у такіх умовах “творчай самастойнасці” аказваецца дастаткова часта непадрыхтаваным для паспяховай працы. Болей за тое, як паказвае практыка, настаўнікі дастаткова часта фармальна падыходзяць да правядзення ўрокаў па развіцці маўлення, а ўрокаў пазакласнага чытання і зусім пазбягаюць, матывуючы гэта рознымі прычынамі.

У сувязі з акрэсленым вышэй прапануем адзін з магчымых варыянтаў перспектыўнага плавання ўрокаў па развіцці маўлення і пазакласным чытанні. Пры гэтым заўважым, што зыходнай метадычнай тэзай тут з’яўляецца наступная. Такія ўрокі павінны, акрамя іншага, выходзіць у вучняў творчы падыход да выказвання сваіх думак, поглядаў, доказаў, вывадаў. Вучэбны працэс і яго вынікі на дадзеным этапе павінны спрыяць фарміраванню ў школьнікаў псіхалагічнай устаноўкі на творчы падыход да маўлення, да самастойнага ўспрыняцця літаратурнага тэксту і яго ацэнкі. Ад таго, наколькі паспяхова будзе дасягнутая гэтая задача, залежыць тое, ці захочуць вучні ў далейшым творча падыходзіць да такіх відаў дзейнасці. Тут важна фарміраваць пазітыўныя іх адносіны да творчай дзейнасці, не перакрэсліць (ні кепскай адзнакай, ні неабачлівай ацэнкай, ні выбарам неадпаведных узроўню падрыхтаванасці вучняў форм працы) іх жаданне самавыявіцца.

Паколькі і ўрокі пазакласнага чытання, і ўрокі па развіцці маўлення маюць на мэце фарміраванне творчых здольнасцей вучняў, то, па-першае, іх неабходна праводзіць у пятым класе чатырма “*парамі*” (1-на + 1-на гадзіна): урок пазакласнага чытання – адразу пасля яго ўрок па развіцці маўлення (як гэта прапанавана “Прыкладным каляндарна-тэматычным планаваннем...” у адносінах да урокаў №№ 64, 65 [3]). Такая паслядоўнасць гэтых урокаў у падабенстве зместу форм дзейнасці вучняў на іх утварае своеасаб-

лівы *блок творчых урокаў*. “*Пары*” гэтых *блокаў*, паводле форм працы, іх зместу, тэматычнай скіраванасці твораў, павінны быць цесна злучаны з раздзеламі, у кантэксте якіх праводзяцца. Аднаведныя формы дзейнасці вучняў у межах гэтых *блокаў*, па-першае, садзейнічаюць падрыхтоўцы школьнікаў да больш эфектыўнай іх дзейнасці пры выкананні заданняў да ўрокаў па развіцці маўлення, па-другое, больш эфектыўным падагульненням, ілюстрацыям да папярэдне вывучанага матэрыялу тых раздзелаў, пасля якіх праводзяцца “*пары*” (урок пазакласнага чытання + урок развіцця маўлення).

Перспектыўнае планаванне ўрокаў пазакласнага чытання і ўрокаў па развіцці маўлення мэтазгодна здзяйсняць у наступнай паслядоўнасці:

1. Выбар літаратурных твораў з “Вучэбнай праграмы...”. Тут важна, каб яны тэматычна пераклікаліся з творамі, якія вывучаюцца абавязкова ў адпаведных раздзелах. Для ўрокаў пазакласнага чытання ў пятым класе прапануем наступныя творы: У. Дубоўка. “Як сінячок да сонца лётаў”, Я. Брыль. “Цюцік”, К. Каганец. “Скрыпач і ваўкі”, У. Караткевіч. “Чортаў скарб”.

2. Выбар тэм для ўрокаў па развіцці мовы з “Прыкладнага каляндарна-тэматычнага планавання...”. Прапануем наступныя: а) вуснае выказванне на тэму “Мой родны кут, як ты мне мілы!”, б) абагульняльны ўрок-конкурс (расказванне вучнем складзенай ім казкі), в) вусная замалёўка на падставе ўласных назіранняў за прыроднымі з’явамі, д) разгорнуты адказ на пытанне з элементамі характарыстыкі літаратурнага героя па адным з вывучаных твораў. Урокі па гэтых тэмах у далейшым пры каляндарным планаванні можна гарманічна аб’яднаць з урокамі пазакласнага чытання дзеля ўтварэння “*пар*” (урок пазакласнага чытання + урок развіцця маўлення), адпаведных тэматыцы раздзелаў.

3. Вызначэнне *блока творчых урокаў*. У сувязі з акрэсленым вышэй прапануем адзін з яго варыянтаў з улікам мэт і задач урокаў, вызначаных “Прыкладным каляндарна-тэматычным планаваннем...” (гл. табліцу).

4. Вызначэнне алгарытмаў працы настаўніка і вучняў на перспектыву: час і форма аб’яўлення заданняў на перспектыву, формы падрыхтоўкі да ўрокаў пазакласнага чытання і развіцця маўлення, перспектывы канкрэтных форм працы на ўроках, пры выкананні дамашніх заданняў у кантэксте творчага выхаду на ўрокі пазакласнага чытання і развіцця маўлення.

**Навучальная сувязь урокаў
па абавязковым вывучэнні твораў з урокамі
пазакласнага чытання і развіцця маўлення (5 клас)**

<i>Першы блок (пасля раздзела падручніка “Мой чароўны беларускі край...”) 6-7 урокі</i>	
Урок па вывучэнні твораў, вызначаных “Вучэбнай праграмай...”	<i>УПЧ: У. Дубоўка. “Як сінячок да сонца лётаў”</i> <i>УРМ: Вуснае выказванне на тэму “Мой родны кут, як ты мне мілы!”</i>
<i>Ур. 2, П. Броўка. “Калі ласка”:</i> вучыць выяўляць пачуцці і думкі, адлюстраваныя ў паэтычным тэксе: гонар за высокія маральныя якасці; характарызаваць меладычнасць, трапнасць і выразнасць роднай мовы.	<i>УПЧ:</i> вучыць самастойна вызначаць у гэтым творы вобразнае адлюстраванне пачуццяў і памкненняў птушак: спагядлівасць, добразычлівасць, нядобразычлівасць, справядлівасць, удзячнасць. <i>УРМ:</i> фарміраваць уменні вобразнага і трапнага выказвання.
<i>Ур. 4, У. Караткевіч. “Бацькаўшчына”:</i> развіваць вобразнае ўяўленне пры ўспрыманні мастацкага апісання прыроды; вучыць выяўляць вобразы і сродкі адлюстравання аўтарскіх пачуццяў, перажыванняў; развіваць вобразнае ўяўленне вучняў пры ўспрыманні мастацкага апісання прыроды; удасканалваць уменні ўзнаўляць карціны і вобразы, створаныя пісьменнікам.	<i>УПЧ:</i> вучыць вылучэнню паказальных знешніх прыкмет птушак на падставе вобразных сродкаў, мастацкага тэксту (зварот да гэтых элементаў твора садзейнічае працоўцы ўмення фармуляваць выказванне з элементамі апісання). <i>УРМ:</i> фарміраваць уменні выкарыстання ў вусным выказванні прыкладаў з мастацкіх твораў, у якіх заключаецца іх галоўная думка; выказвання вучнямі ўласных пачуццяў, якія з’явіліся пры ўспрыманні карціны прыроды ў рэальным жыцці, фармулёўкі галоўнай думкі выказвання, выкарыстання ў вусным выказванні-разважанні прыкладаў з твора, які раней характарызаваўся (разважанне аб самаахвярнасці сінячка, удзячнасці птушак).
<i>Ур. 4, А. Грачанікаў. “Дрымотна ціснуцца кусты...”; Я. Крупенька. “Ёсць у кожнага з нас...”:</i> фарміраванне ўяўлення пра мастацкі вобраз.	<i>УРМ:</i> вучыць захаванню ў пераказе эпізодаў твора адпаведных вобразных сродкаў (вобразы сінячка, пугача могуць быць выкарыстаны ў якасці прыкладаў у вусных выказваннях вучняў); фарміраваць уменні вуснага выказвання з элементамі апісання і разважання.

¹ Магчымы варыянт гэтай тэмы ў адпаведнасці з “Прыкладным каляндарна-тэматычным планаваннем...” – *Прырода майго краю: яна выклікае ў мяне захапленне!* Агульная мэта гэтага ўрока развіцця маўлення, паводле названай вышэй крыніцы, абагульніць і сістэматызаваць веды і ўменні, набытыя пяцікласнікамі пры вывучэнні раздзела падручніка “Мой чароўны беларускі край...”.

Працяг табл.

Другі блок (пасля раздзела падручніка “За смугою стагоддзя”) 19-20 урокі	
Урок па вывучэнні твораў, вызначаных “Вучэбнай праграмай...”	УПЧ: У. Караткевіч. “Чортаў скарб” УРМ: Абагульняльны ўрок-конкурс па раздзеле падручніка²
<i>Ур. 7, Беларuskія народныя казкі, іх віды і жанравыя адметнасці: пазнаёміць з відамі народных казак, у прыватнасці, з чарадзейнымі; вучыць разумець асноўны канфлікт казкі, выдзяляць эпизоды, важныя для характарыстыкі казачных герояў.</i>	<i>УПЧ: вучыць вызначаць від дадзенай казкі, будаваць магчымы яе працяг у выглядзе асобных чарадзейных эпизодаў, вызначаць асаблівасці вырашэння канфлікту ў казцы, вылучаць адпаведныя эпизоды-характарыстыкі ў “Чортавым скарбе”. УРМ: фарміраваць уменні пабудовы канфлікту ва ўласна складзенай казцы і на яго аснове будаваць развіццё дзеяння ў невялікіх казачных эпизодах, звяртацца да непасрэдных характарыстык дзеючых асоб у складзенай вучнямі казцы.</i>
<i>Ур. 8, Чарадзейная казка “Залаты птах”: вучыць вылучаць у літаратурнай казцы эпизоды, важныя для характарыстыкі казачных герояў, аналізу паводзін казачных персанажаў паводле выяўлення маральных каштоўнасцей, аналізаваць адметнасці будовы казкі, выяўляць элементы чарадзейнага</i>	<i>УПЧ: вучыць вызначэнню рысаў характару казачных персанажаў у “Чортавым скарбе”, аналізаваць будову гэтай казкі і выяўляць элементы чарадзейнага ў ёй. УРМ: вучыць вызначаць маральныя якасці казачных персанажаў, пра якіх вучні будуць апавядаць у складзенай імі казцы.</i>
<i>Ур. 10, Казкі пра жывёл “Музыка” і “Воўк і сабака”: абагульніць веды вучняў пра жанравыя адметнасці казак.</i>	<i>УПЧ: вучыць вызначаць жанравыя адметнасці казкі “Чортаў скарб”. УРМ: фарміраваць уменні складаць казачныя эпизоды, казкі паводле задуманага сюжэту, выбраных казачных персанажаў і іх маральных якасцей.</i>
Трэці блок (пасля раздзела падручніка “Казка ў жыцці падказка”) 40-41 урокі	
Урок па вывучэнні твораў, вызначаных “Вучэбнай праграмай...”	УПЧ: К. Каганец “Скрыпач і ваўкі”. УРМ: Вусная замалёўка на падставе ўласных назіранняў за прыроднымі з’явамі
<i>Ур. 22, Я. Колас. “Крыніца”: удасканальваць уменні вучняў па раскрыцці аўтарскага погляду на падзеі жыцця і на саміх герояў, іх паводзіны, перакананні. Ур. 25, У. Караткевіч. Нямоглы бацька”: спрыяць спасціжэнню вучнямі аўтарскай пазіцыі.</i>	<i>УПЧ: вучыць выяўляць аўтарскі погляд на падзеі твора (фінал казкі К. Каганца “Скрыпач і ваўкі”). УРМ: фарміраваць уменні выказваць уласны погляд, уражанні адносна з’яў прыроды на падставе асабістых назіранняў.</i>

² Форма ўдзелу ў конкурсе – расказванне складзенай вучнем казкі.

Працяг табл.

<p><i>Ур. 23, Я. Колас. “Крыніца”:</i> развіваць уменне дзяліць твор на сэнсавыя часткі, складаць план.</p>	<p><i>УПЧ:</i> развіваць уменне пераказваць мастацкі тэкст на падставе складзенага плана. <i>УРМ:</i> фарміраваць уменні перадаваць уласныя назіранні ў адпаведнасці з заданымі назіранняў і планам замалёўкі.</p>
<p><i>Ур. 29, А. Федарэнка. “Падслуханая казка”:</i> фарміраваць уменні вызначэння мастацкіх апісанняў прыроды, часу і месца дзеяння.</p>	<p><i>УПЧ:</i> вучыць вызначаць час, месца дзеяння, характарызаваць паслядоўнасць дзеяння. <i>УРМ:</i> вучыць назіраць за прыроднымі з’явамі, заўважаць у прыродзе адметныя яе праявы (дэталі).</p>
<p><i>Ур. 31, М. Багдановіч. “Зімой”:</i> развіваць вобразнае ўяўленне вучняў, здольнасць “бачыць” карціны прыроды.</p>	<p><i>УПЧ:</i> вучыць характарызаваць прыродную прастору, у якой развіваецца дзеянне твора. <i>УРМ:</i> вучыць маляваць словамі цэласную карціну пэўнай прыроднай прасторы.</p>
<p><i>Ур. 33, Я. Колас. “Песня лясога жаваранка”:</i> вучыць бачыць сувязь апісанняў прыроды з настроем і характарам чалавека, спрыяць спасціжэнню імі ролі эпітэтаў у мастацкім тэксце.</p>	<p><i>УПЧ:</i> фарміраваць уменні выяўлення ў казцы адчуванняў яе герояў і характарыстыкі іх пры дапамозе вобразных сродкаў. <i>УРМ:</i> вучыць заўважаць у прыродзе падрабязнасці і дэталі, вобразна характарызаваць іх пры дапамозе эпітэтаў.</p>
<p>Чацвёрты блок (пасля раздзела падручніка “Сцежкамі дзяцінства”) 64-65 урокі</p>	
<p>Урок па вивучэнні твораў, вызначаных “Вучэбнай праграмай...”</p>	<p><i>УПЧ:</i> Я. Брыль “Цюцік”. <i>УРМ:</i> Разгорнуты адказ на пытанне з элементамі характарыстыкі літаратурнага героя па адным з вивучаных твораў³</p>
<p><i>Ур. 45, Я. Колас. “У старых дубах”:</i> удасканальваць уменні характарызаваць героя па яго ўчынках, паводзінах, думках, перажываннях, параўноўваць характары і паводзіны герояў у межах аднаго твора, рабіць высновы абгрунтаўваць свае ацэнкі.</p>	<p><i>УПЧ:</i> вучыць вызначаць ключавыя эпізоды, у якіх раскрываюцца адносіны герояў апавядання да сабачкі з улікам паводзін апошняга. <i>УРМ:</i> фарміраваць уменні рабіць педагогиченні пра літаратурнага героя, вызначаць спосабы яго характарыстык у мастацкім творы.</p>
<p><i>Ур. 51, А. Кудравец. “Цітаўкі”:</i> вучыць вызначаць ключавыя эпізоды, важныя для характарыстыкі герояў, асэнсоўваць этапы развіцця дзеяння, акрэсліваць ланцужок падзей. <i>Ур. 56, Г. Далідовіч “Страта”:</i> вучыць вылучаць эпізоды, важныя для характарыстыкі персанажаў.</p>	<p><i>УПЧ:</i> вучыць характарызаваць учынкi розных літаратурных герояў “Цюціка” да сабачкі. <i>УРМ:</i> фарміраваць уменні вылучаць гадоўнае ў паводзінах літаратурнага героя.</p>

³ Пытанні для ўрока развіцця маўлення пералічаны ў “Прыкладным каляндарна-тэматычным планаванні...”; выбіраем адно з іх дзеля ілюстрацыі: “Дружба Сяргея з Бурыкам” (У. Караткевіч “Былі ў мяне мядзведзі”).

Заканчэнне табл.

<p>Ур. 52, А. Кудравец. “Цітаўкі”: вучыць падсумоўваць назіранні за паводзінамі герояў, звяртаючы ўвагу на раскрыццё душэўнага стану персанажаў.</p>	<p>УПЧ: вучыць характарызаваць душэўны стан літаратурных герояў (дзяцей) у сувязі з адносінамі дарослых да сабачкі. УРМ: фарміраваць уменні даваць ацэнкі літаратурнаму герою ў адпаведнасці з яго ўчынкамі і перажываннямі.</p>
<p>Ур. 58, М. Лужанін. “Добры хлопец Дзік”: вучыць характарызаваць стасункі паміж чалавекам і жывёлінай, каменціраваць паводзіны апошняй у розных сітуацыях. Ур. 61, У. Караткевіч. “Былі ў мяне мядзведзі”: вучыць засяроджваць увагу на ўзаемаадносінах чалавека і жывёліны.</p>	<p>УПЧ: вучыць характарызаваць стасункі паміж літаратурнымі героямі ў кантэксце іх адносін да сабачкі. УРМ: фарміраваць уменні падрыхтоўкі разгорнутага адказу на пастаўленае пытанне: сяброўства літаратурнага героя з жывёлінай.</p>
<p>Ур. 61, У. Караткевіч. “Былі ў мяне мядзведзі”: фарміраваць уменні вызначэння ідэі твора на падставе значэння вобраза Бурыка і гісторыі яго сяброўства з Сяргеям.</p>	<p>УПЧ: вучыць асэнсоўваць выхаваўчае значэнне твора на падставе засваення яго ідэі. УРМ: фарміраваць уменні выказваць агульны вывад у адносінах да зробленай характарыстыкі Сяргея і Бурыка.</p>

Каляндарнае планаванне ўрокаў пазакласнага чытання і ўрокаў па развіцці маўлення ў сувязі з прыведзенымі вышэй прапановамі можа здзяйсняцца ўжо ў адпаведнасці з узроўнем падрыхтаванасці вучняў, творчымі іх здольнасцямі і інш.

Магчымымі формамі падрыхтоўчай працы да ўрокаў пазакласнага чытання і непасрэдна на гэтых уроках могуць быць тыя, якія прапанаваны М. Верціхоўскай у кантэксце падрыхтоўкі да ўрока і яго правядзення па творы А. Федарэнкі “Шчарбаты талер” [2, с. 127-167].

Этапы ж падрыхтоўкі да ўрокаў па развіцці мовы могуць быць наступнымі: а) аб’яўленне тэм і прыблізных да іх планаў у самым пачатку працы з адпаведным раздзелам падручніка (форма – друкаваная: на стэндзе ў кабінце беларускай мовы і літаратуры, у выглядзе індывідуальных заданняў для вучняў з рознымі ўзроўнямі падрыхтаванасці); б) назапашванне фактаў, фарміраванне адпаведных уменняў (на перспектыву – УРМ, УПЧ) пры вывучэнні твораў для абавязковага чытання; на кожным уроку мэтазгодна здзяйсняць кароткі (прыблізна ў 5 хвілін) зварот да перспектывы выкарыстання назапашаных ведаў і ўменняў на адпаведных уроках развіцця маўлення і пазакласнага чытання; пры гэтым неабходна рабіць апорныя запісы ў літаратурных сшытках; в) невялікія твор-

чыя дамашнія заданні, якія маюць на мэце перспектыўную падрыхтоўку да ўрокаў развіцця маўлення па адпаведных тэмах.

Заклучэнне

Такім чынам, прапанаваны тут этап працы ў сістэме перспектыўных ліній пры вывучэнні беларускай літаратуры ў пятым класе спрыяе наступнаму: а) фарміраванню ўменняў аналізу мастацкага твора з паралельным паступовым назапашваннем неабходных ведаў не толькі для працы па вывучэнні іншых твораў з адпаведных раздзелаў падручніка, а і для будучага вывучэння твораў, вызначаных вучэбнай праграмай для пазакласнага чытання, б) фарміраванню адпаведных уменняў творчага выказвання вучняў у працэсе іх падрыхтоўкі да ўрокаў па развіцці маўлення і пры непасрэдным іх правядзенні. Усё гэта служыць больш паспяховаму засваенню вучнямі матэрыялу беларускай літаратуры ў пятым класе.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская літаратура V – XI класы / Зацв. Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мінск : Нац. Ін-т Адукацыі, 2010. – С. 43.
2. **Верціхоўская, М.І.** Урокі літаратуры: пошук і творчасць : дапаможнік для настаўнікаў / Марыя Верціхоўская. – Мінск : Літаратура і Искусство, 2008. – 224 с.
3. Прыкладнае каляндарна-тэматычнае планаванне па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” на 2010/2011 навучальны год (V клас агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання) // Рэжым доступу : <http://www.adu.by/modules.php?name=News&file=article&sid=6603> – Дата доступу : 09.03.2011.

Паступіў у рэдакцыю 30.08.2011 г.

УДК 37.016:78

Е.Л. КАЛИСТ

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы эвристического обучения в современной общеобразовательной школе. Проводится сравнительный анализ традиционного и эвристического типов художественной деятельности на уроках музыки. Обосновывается результативность эвристических способов обучения, используемых с учетом основных положений теории личностно ориентированного образова-

ния. Предлагается один из приемов изучения уровней состояния сопереживания художественному герою, аналитического отношения к интонационным построениям в музыке, эвристичности образного мышления учащихся.

Введение

В условиях перманентного расширения информационной среды в процессе развития образовательных и производственных технологий человеку необходимо обладать способностью корректировки собственных взглядов и динамичной адаптации их к меняющимся социальным реалиям. Это обуславливает поиск инновационных форм организации его творческой деятельности. Обществом востребован человек, ориентирующийся в происходящих событиях и явлениях, адекватно оценивающий их и принимающий оригинальные решения в нестандартных жизненных ситуациях. В связи с этим в педагогической науке и практике особенно актуальным представляется формирование творчески активной личности, обладающей эвристическим мышлением, суждениями и действиями. Именно поэтому ведутся поиски новых форм, методов и средств организации учебной деятельности, способствующей развитию творческой одержимости и креативности у школьников.

Основная часть

На всех возрастных этапах социализации человека оценка его поступков и действий осуществляется не по формальным признакам – учебной успеваемости, наличию аттестата или диплома, – а по способности адаптировать имеющиеся знания к практическим условиям их реализации, воплощать приобретенные умения и навыки в духовных открытиях и материализующихся творческих идеях. Как известно, неэксплицируемые (необъяснимые) эмоциональные состояния, вызванные прослушиваемой музыкой, нелинейно или непосредственно влияют на характер любой деятельности человека. От степени эмоциональной чувствительности зависит показатель его адаптивности к общественной среде, уровень комфортности ощущений в процессе межличностных взаимодействий. Положительный эмоциональный тонус становится предпосылкой эффективности материализации целевых установок человека в продуктах его технического или художественного творчества. Этим обусловлена объективная необходимость внедрения в современной школе личностно ориентированных технологий образования, отвечающих требованиям нынешнего общества и персональным возможностям ребенка. Природные свойства музыки естественным

образом наделены необходимыми предпосылками подобного преподавания ее как учебного предмета.

На пути решения существующей проблемы весьма актуальной и перспективной видится популяризация теории эвристического образования. Личностные духовные, материализующиеся и предметные “открытия” учащихся более фундаментальны и практически воплощаемы, чем знания, приобретаемые ими рецептивно, и репродуктивно воспроизводимые. В подобном стиле передачи, приема и распространения учебной информации наглядные вербальные определения не всегда соотносятся с визуальным представлением соответствующих им объектов. Это усугубляет отождествление понятия эрудированности с ученостью и умом человека. Зачастую последние сравниваются обывателем с внушительным, по сравнению со среднестатистическим, объемом накопленных специалистом знаний, его фактическим тезаурусом. По мнению М. Монтеня, “... знать наизусть еще вовсе не значит знать. Это только держать в памяти то, что ей дали на хранение... Ученость чисто книжного происхождения – жалкая ученость!” [1, с. 72]. В сфере педагогики музыкального образования подобный прецедент выглядит наиболее контрастно. Дилетантами вовсе не воспринимается факт возможности синтеза науки и музыки. Подобный тандем представляется им нонсенсом. Следует отметить, что понятие эвристики среди представителей “музыкальной автономии”, не занимающихся научными исследованиями, также не является популярным. Очевидно, вследствие этого данная проблема весьма скромно представлена в специальной научной и методической литературе. Между тем Н.Е. Перельман считает, что “умение правильно прочесть и исполнить текст находится в сфере предискусства. Сфера искусства начинается с толкования текста” [2, с. 53].

Термин “эвристика” происходит от греческого слова *heuresko* – отыскиваю, открываю. В настоящее время манипулируют несколькими значениями этого термина. Эвристика может пониматься как:

- научно-прикладная дисциплина, нацеленная на изучение творческой деятельности человека в различных сферах знаний и производственной практики (П.К. Энгельмейер, Г.С. Альтшуллер, Н.П. Туров, А.В. Гордеев и др.);
- приемы решения проблемных задач в условиях неопределенности, которые обычно противопоставляются формальным поисковым методам;
- метод обучения;
- один из способов создания компьютерных программ [3].

Вероятно, множественность трактовок данного понятия стала фактором популяризации ее и в педагогической науке в виде дидактической эвристики, теории, технологии эвристического обучения, эвристических методов преподавания и пр. Это обусловлено социальным заказом на лично ориентированную подготовку и узкопрофильное воплощение интеллектуального потенциала человека. Несмотря на уровень постиндустриального (информационного) развития современного общества, очевидна производность сущности названных понятий от известного метода Сократа (469 – 399 гг. до н.э.), педагогических взглядов К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменского, М. Монтессори, Л.Н. Толстого, Р. Штайнера и др.

Проблема творческого инсайта (озарений) человека вызывает активный интерес и у современных представителей психологической науки (Д.Б. Богоявленской, Г.Я. Буша, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, В.Н. Пушкина, И.М. Розета и др.). Весьма интересные методические находки внедрения идей теории эвристики в учебный процесс на различных учебных дисциплинах предлагают современные педагоги (В.И. Андреев, В.С. Ильин, В.Н. Воронин, А.В. Усова, А.В. Хуторской). Авторы рассматривают понятие эвристики в контексте личностных открытий детьми новых смыслов в содержании образования, произведениях искусства, социальных и природных явлениях. В основе эвристического обучения находится система принципов: реализации целеполагания учащихся, права выбора индивидуальной образовательной траектории, продуктивности обучения, уважительного отношения к творческим результатам детей, создания поисковых ситуаций, условий педагогической рефлексии. Отличие эвристического типа образования от традиционного заключается в изменении соотношения между знанием и незнанием учащихся. Сущность традиционного обучения заключается в переводе незнания в знание, эвристического – в увеличении объема незнания в процессе рефлексивного анализа факта мизерности собственного тезауруса (запаса) осведомленности, информированности, эрудированности, развитости мыслительных функций [3].

Большой эвристический образовательный потенциал содержится в музыке. Наиболее эстетическое и духовное воздействие музыкальное искусство оказывает на детей и подростков. Именно поэтому совершенствованию методологических основ и методики преподавания музыки в общеобразовательной школе уделяется столь пристальное внимание психологов, музыковедов, педагогов-прак-

тиков. Эвристическое преподавание музыкального искусства способно привести принципиальные позитивные коррективы как в организацию учебного процесса, так и его результаты. Назрела очевидная необходимость реального переосмысления меры использования стандартизированных, канонических методов изложения учебного материала в пользу музыкальной эвристики [4].

Интонационная, творческая природа музыки является важнейшим фактором обращения учителя к жизненному опыту ребенка, активным методам побуждения его к самостоятельному постижению содержания музыкальных образов, потребности в общении с музыкальным искусством. Подобная методологическая установка нивелирует излишнюю, алгоритмизированную дидактическую опеку учебного процесса. Эвристическая деятельность ребенка на уроке намного устойчивее и результативнее пассивного усвоения им и повторения знаний. В контексте общего музыкального образования эвристическое обучение означает эмоциональное (чувственное), рациональное (рассудочное), деятельностное (практическое) открытие ребенком личностного смысла в музыкальном произведении.

Следует отметить возможность проявления первичности как творчества, в процессе которого может наступить инсайт (понимание, “озарение”), так и вероятность изначального возникновения эвристической идеи, которая впоследствии обогащается в течение творческого музицирования или повторного восприятия. Наблюдающаяся дуалистичность, без учета уровня художественности музыкальной деятельности, свойственна в одинаковой мере и композитору (исполнителю), и учащимся, выступающим в различной роли.

Учитывая это, Б.О. Голешевич выделяет следующие основные различия в традиционном и эвристическом типах художественной деятельности учащихся на уроке музыки [4, с. 54-56].

Таблица 1

Сопоставление традиционного и эвристического типов художественной деятельности учащихся на уроке музыки

ТРАДИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Стартовым условием работы являются программные требования и эстетические потребности учителя	Стартовым условием учебного процесса является личностное целеполагание ребенка в музыкальном творчестве
Первичным считается учет музыкального опыта учащихся	Первичным признается учет музыкальных предпочтений учащихся и их певческий диапазон

Окончание табл. 1

ТРАДИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
Организация музыкального восприятия основана на прослушивании одного произведения с предварительным произнесением его авторского названия	Организация музыкального восприятия осуществляется с использованием 2-3 произведений без предварительного представления их авторских названий
Разучивание песни начинается с комплексного прослушивания, при котором ее художественный образ во многом предопределяется содержанием литературного текста	Разучивание песни начинается с ее инструментального исполнения, при котором определение лада, ритмической основы, мелодического рисунка, художественного образа осуществляется вне влияния побочных факторов, а именно объективно музыкально
Выучивание текста песни осуществляется вне звучания мелодии	Текст и мелодия запоминаются комплексно с целью динамизации творческого процесса
Музыкально-ритмическая работа заключается в воссоздании, повторении, запоминании и возможном продолжении ритмического рисунка произведения	Музыкально-ритмическое творчество основано на воспроизведении, преобразовании и подборе принципиально новых вариантов сопровождения мелодии на ударных инструментах или с использованием сэмплов компьютерных программ
Творческие задания выполняются по определенному учителем алгоритму и в рамках конкретного вида художественной деятельности	Модификация учебного задания и решение творческой задачи осуществляется учащимися самостоятельно наиболее доступными для них средствами художественной выразительности
Домашнее задание формулируется инвариантно и для всех учащихся однотипно	Домашнее задание лично ориентированное, содержащее стимул к нестандартным, оригинальным решениям

В учебном процессе, основанном на эмоционально-интеллектуальной поисковой деятельности, ключевым технологическим элементом является эвристическая образовательная среда, способствующая контрастному видению собственного незнания и, вследствие этого, созданию индивидуальной траектории творчества. Для достижения данной цели в арсенале педагогического инструментария учителя особый смысл приобретают эвристические приемы обучения: активизации символических и образных представлений, анализа чувства эмпатии, выдвижения вероятностных гипотез, индуцирования ситуаций сотворчества и самооценок, формулирования понятий, гиперболизации идей, конструирования инверсий, прогнозирования результатов деятельности и пр. [5, с. 271].

Непременным аналитическим приемом эвристического музыкального образования является рефлексия, под дефиницией которой пони-

мается осознание способов собственной деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление личностных образовательных приращений учащимися. Музыкальное искусство обладает интердисциплинарными свойствами психосоматического, нравственно-эстетического воздействия на слушателя. Его эмоциональный и энциклопедический ресурс весьма внушителен. Однако духовное и материализующееся влияние музыки на него во многом зависит от исполнительских навыков, рецептивных свойств, педагогической компетентности, общей эрудиции учителя. Организационными формами образовательной рефлексии на уроках музыки могут быть: художественно-педагогический анализ произведений, “озвучиваемые” анкеты с открытыми вопросами, графическое изображение психосоматических изменений, происходящих в организме от звучания музыки, создание собственного продукта творчества, отражающего эмоциональное состояние ребенка, уровень его мыслительных функций, особенности понимания художественного образа музыкального сочинения.

В качестве примера рассмотрим фрагмент эвристической образовательной ситуации на уроке музыки в 3-м классе общеобразовательной школы. В качестве педагогического инструментария учитель использует творческие задания, построенные на эвристических приемах обучения: анализе чувства эмпатии и состояния рефлексии. Учащимся предлагается выразить собственные эмоциональные ощущения, вызванные музыкой, через ответы на вопросы озвучиваемой полузакрытой анкеты (таблица 2). В ней нужно соотнести собственные представления об эмоциональном настроении неизвестных им музыкальных произведений с указанным в анкете темпом, характером и вероятностным художественным образом, созданных средствами музыкальной выразительности, в результате чего сформулировать их названия. Далее предлагается личностное отношение к услышанным сочинениям выразить с помощью цветовой гаммы. В качестве музыкальных иллюстраций могут использоваться следующие произведения: Е. Глебов “Вокализ”, Э. Григ “Утро”, Н. Римский-Корсаков “Полет шмеля”.

Таблица 2

Озвучиваемая полузакрытая анкета

ТЕМП	СОСТОЯНИЕ В МУЗЫКЕ	НАСТРОЕНИЕ МУЗЫКИ	ОБРАЗ	МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ <i>(Придумать название)</i>
медленный	покоя		тропинки	
умеренный	движения		солнца	
быстрый	активности		ветра	

В результате использования подобных творческих заданий учитель способствует развитию у школьников осознанного отношения к музыке и собственной эмоциональной отзывчивости на нее, понимания ее эвристической сущности, способности к анализу интонационных оборотов музыкального языка, образного мышления и художественных суждений.

Заключение

Таким образом, эвристический ресурс музыки как вида искусства и предмета образования объективируется только в процессе личностного постижения учащимися эмотивного и образного содержания произведений. Раскрытие функционального потенциала музыкального искусства обусловлено уровнем эвристичности мышления суждений и действий школьников. Социальные, психологические, воспитательные возможности музыки реализуются в ситуации интимного восприятия и свободного творчества детей. Данные факторы являются определяющими в формировании методического аппарата организации эвристической деятельности на уроке музыки. Систематическое достижение ребенком состояния непринудительной эмпатии в процессе душевных и материализующихся открытий может считаться одной из главных задач предмета “Музыка”.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Перельман, Н.Е.** В классе рояля / Н.Е. Перельман. – Ленинград : Музыка, 1975. – 64 с.
2. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. и авт. вводных ст. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
3. **Хуторской, А.В.** Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 17–24.
4. **Голешевич, Б.О.** Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б.О. Голешевич. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2009. – 272 с.
5. **Хуторской, А.В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Поступила в редакцию 30.08.2011 г.

УДК 168.53:51:37.01

О.А. ШЕНДРИКОВА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

На качество обучения высшей математике в техническом вузе влияет эффективность использования информационных технологий (ИТ). Эта эффективность значительно повышается, если процесс обучения построен так, что компьютер рассматривается не только как средство обучения и контроля, но и как инструмент будущей деятельности инженера-технолога.

Введение

Потребности современного производства и новые промышленные технологии предъявляют к выпускникам технических вузов новые требования, которые определяются не только и не столько объемом усвоенных ими знаний, сколько способностью продуктивно использовать приобретенные знания в своей профессиональной деятельности.

Основные требования к подготовке будущего инженера-технолога, прописанные в государственном образовательном стандарте, сводятся к формированию достаточного уровня знаний в области изучаемой дисциплины для осуществления будущей социально-профессиональной деятельности, а также для непрерывного развития своих профессиональных знаний и умений в дальнейшем [1].

Одной из основных задач, стоящих перед преподавателем, является построение такого процесса обучения высшей математике, при котором математические знания студентов будут максимально задействованы как при изучении циклов общетехнических и специальных дисциплин, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблема повышения качества обучения высшей математике остается весьма актуальной [2, 3]. Т. Лапухова дает такое определение качества образования: это совокупность свойств и характеристик, определяющих готовность специалистов к эффективной профессиональной деятельности, включающей в себя способность к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владение профессиональными умениями и навыками, умение использовать полученные знания в ходе решения профессиональных задач [2].

Для решения проблемы повышения качества обучения высшей математике в техническом вузе предлагаются различные подходы. Ряд исследователей [4, 5, 6, 7] считают, что в основе организации эффективного учебного процесса должен лежать принцип активности и самостоятельности студентов в обучении, аргументируя это тем, что количество часов, отводимых на изучение курса высшей математики, сокращается при практически неизменном объеме содержания курса, увеличивая тем самым долю самостоятельной работы студента. Самостоятельная работа студентов при таком подходе рассматривается как средство организации познавательной деятельности [5, с. 103]. Именно этот вид деятельности считается авторами главным в учебной деятельности студента. Деятельность студентов по изучению выделенного преподавателем материала с применением различных форм – докладов, презентаций и т.д., самостоятельно подготавливаемых студентами под контролем и с помощью методических указаний преподавателя, – называют управляемой самостоятельной работой студента (УСРС).

УСРС будет успешной, при условии, что:

- студент желает овладеть соответствующим учебным материалом в заданном объеме и в заданное время;
- студент знает и умеет применять методы и средства самоконтроля и самоуправления в процессе учения;
- студент имеет доступ к качественным источникам учебной информации, что предполагает разработку преподавателями соответствующих учебно-методических пособий.

Роль преподавателя в УСРС выражается в том, что он создает мотивационный настрой, подготавливает учебно-методическое обеспечение, осуществляет непосредственное руководство и управление самостоятельной работой каждого студента над учебным материалом, а также готовит и проводит контрольно-оценочное мероприятие.

Еще один путь повышения качества обучения высшей математике многим исследователям видится в самой специфике построения курса обучения в техническом вузе [3, 8, 9, 10, 11]. Обучение высшей математике в техническом вузе должно быть профессионально ориентированным. Организация качественного обучения высшей математике, по мнению этих авторов, должна осуществляться в следующих направлениях:

- корректировка содержания курса высшей математики с учетом специальности студентов;

- разработка учебно-методических пособий, в которых учебный материал преподносился бы в тесной связи со специализацией студентов;
- разработка и внедрение профессионально-ориентированных задач;
- использование возможностей ИТ в создании учебно-методических пособий либо в моделировании прикладных задач.

Так, О.А. Валиханова [8], Т.А. Матвеева [3], В.Г. Скатецкий [11] считают, что, решая математические задачи, связанные с объектами предстоящей профессиональной деятельности, студент осознает профессиональную значимость соответствующих математических понятий, и, кроме того, такие задачи в определенном смысле имитируют решение профессиональных задач математическими методами, формируя тем самым у будущего специалиста навыки математического моделирования.

Методические разработки, направленные на организацию УСРС, разработку и внедрение профессионально ориентированных задач, используют возможности ИТ в основном как средства обучения по визуализации, хранению и предоставлению учебного материала. При этом компьютер используется чаще всего со стороны преподавателя. А то, что инженер-технолог в своей деятельности пользуется возможностями компьютера, при таком подходе – не учитывается.

Деятельность инженера при решении производственной задачи, как отмечает А.А. Вербицкий [4], предполагает: анализ ситуации, постановку задачи, решение задачи, доказательство истинности решения. Выполнение алгоритмической части задачи зачастую бывает многошаговым, разветвленным и трудоемким. В связи с этим подобного рода вычисления целесообразно проводить с использованием возможностей ИТ. Например, деятельность инженера сопряжена, как правило, с систематизацией и обработкой наблюдений, опытных или лабораторных данных о ходе какого-то процесса. Обработку этих данных из-за их объемности оправдано осуществлять с помощью разработанных программных средств, которые позволяют провести необходимый статистический анализ данных. Реализация других, неалгоритмизированных этапов не может быть поручена машине – этим должен заниматься человек.

Таким образом, поскольку обучение высшей математике в техническом вузе направлено на овладение студентами определенным объемом знаний, а также способностями применять полученные знания на практике в будущей профессиональной деятельности, которая тесно связана с использованием ИТ, то это ставит на пове-

стку дня вопрос о соответствующей корректировке процесса обучения высшей математике в техническом вузе.

Проблема использования ИТ в процессе обучения высшей математике студентов технологических специальностей

Психолого-педагогические основы использования информационных и компьютерных технологий в образовании изложены в работах Е.И. Машбица, В.М. Монахова, Е.С. Полат, И.В. Роберта, Н.А. Апостол, Б.С. Гершунского. Вопросы создания электронных учебно-методических комплексов в процессе обучения обсуждаются в работах, в которых указываются основные методические требования к составлению учебного материала, его структуре, форме предоставления данных [12, 13, 14]. Опыт практического применения ИТ на примере существующих пакетов прикладных математических программ Maple, Mathcad, Mathematica в курсе высшей математики нашел отражение в работах И.В. Роберта, С.А. Дьяченко [15, 16]. Формирование готовности студентов к самообразованию средствами ИТ, а также методические условия организации самостоятельной работы с использованием ИТ рассматриваются А.И. Сорокиной и Л.К. Тучкиной [6, 7].

В современном понимании *информационные технологии* – это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Анализ проведенных исследований в области использования ИТ в учебном процессе показывает, что их авторы рассматривают возможности ИТ однопланово: либо как средство проведения вычислений (например, при проведении алгоритмических расчетов), либо как средство обучения (например, визуализация графических построений, создание обучающих и контролирующих программ на базе существующих пакетов прикладных математических программ). При этом сам процесс обучения высшей математике в техническом вузе остается традиционным. На необходимость пересмотра организации учебного процесса в связи с использованием ИТ указывалось, например, в исследованиях [4, 13], связанных с внедрением ИТ в учебный процесс. Так, О.В. Зиминая [13] отмечает, что довольно часто использование компьютера в обучении осуществляется традиционно, существенно не взаимодействуя с решением принципиальных вопросов педагогики: кого учить, чему учить и как учить. В связи с этим автор считает, что для эффективного использования компьютеров в математическом образовании инженеров

необходима разработка теоретической концепции, основанной на анализе проблем компьютеризации и результатах психолого-педагогических исследований использования компьютера в обучении.

Среди большого количества возможностей ИТ, используемых в процессе обучения, наиболее значимыми являются:

- визуализация объектов, понятий, явлений и процессов;
- создание и оперативное предоставление учебного материала;
- осуществление контроля качества знаний студентов;
- выполнение символьных преобразований.

Визуализация объектов, понятий, явлений и процессов

Сочетание графики, двухмерной и трехмерной анимации и звука позволяет предоставлять студенту достаточно большой объем информации за отведенное время. Это способствует лучшему усвоению и запоминанию студентами основных математических понятий, развивает у них пространственное воображение, повышает познавательный интерес.

Предоставляемые возможности современных средств вычислительной техники по визуализации понятий и закономерностей позволяют создавать наглядные образы новых математических понятий, расширять базу примеров и контрпримеров, выявлять в сжатой форме основные свойства новых объектов. Они дают возможность расширить в процессе обучения набор рассматриваемых практических примеров и экспериментальных расчетов.

Создание и оперативное предоставление учебного материала

Кроме существующих прикладных математических программ в обучении высшей математике используются так называемые универсальные программные продукты (например, графические и текстовые редакторы, электронные таблицы и т.п.). Их использование позволяет преподавателю расширить возможности предоставления учебного материала через создаваемые электронные учебно-методические пособия.

Осуществление контроля качества знаний студентов

Для определения уровня математической подготовки студентов необходимо создание соответствующей методики осуществления контрольно-оценочной деятельности. Одной из форм контроля качества знаний студентов является педагогический тест – система параллельных заданий и вопросов, которая позволяет оперативно измерить уровень подготовленности испытуемых. Тестирование – один из наиболее технологичных методов проведения автоматизированного контроля с заложенными в него параметрами качества [17]. При этом более технологичной формой проведе-

ния тестирования является компьютерное тестирование. Компьютерное тестирование эффективно использовать при проведении контрольных работ, контроля над самостоятельной работой студентов, частично (комбинированная форма: компьютерное тестирование и традиционное собеседование) – при проведении коллоквиумов, зачетов и экзаменов. Благодаря быстрдействию компьютера по результатам выполнения корректирующих и диагностических тестов можно незамедлительно выдать тестовый балл и на основе анализа протоколов принять неотложные меры по коррекции усвоения нового материала. При использовании компьютерного тестирования повышаются информационные возможности процесса контроля, появляется возможность сбора дополнительных данных о динамике прохождения теста отдельными студентами и для осуществления дифференциации пропущенных и не достигнутых заданий теста.

При проведении такого тестирования для снижения влияния на тестовые баллы опыта работы с компьютером рекомендуется включать в оболочки для компьютерного тестирования специальные инструкции и тренировочные упражнения для каждой формы заданий. Необходимо также предварительно ознакомить студентов с интерфейсом, провести репетиционное тестирование и выделить в самостоятельные группы студентов, не имеющих достаточного опыта работы с ПК, для того чтобы дополнительно обучить их или дать им бланковый тест.

На данных этапах компьютер выступает как *инструмент обучения*, значительно расширяя возможности предоставления учебной информации.

Выполнение символьных преобразований

Решение ряда математических задач предполагает овладение соответствующими алгоритмами, которые, как правило, являются многошаговыми и разветвленными, их выполнение вручную занимает много времени и на определенном этапе обучения не является приоритетным. В этом случае оправдано и разумно задействовать возможности компьютера. При этом целесообразно обратить внимание и на вопросы точности, корректности и устойчивости применяемых методов.

Существующие пакеты прикладных математических программ (Mathlab, Maple, Mathematica, Mathcad и др.) позволяют выполнять различного рода алгоритмические расчеты. В разработанных прикладных математических программах реализуются два подхода к вычислениям: символьный (аналитический) и численный.

Ошибочно считать, что большие возможности ИТ по выполнению алгоритмов делают ненужными многие умения и навыки студентов, связанные с решением стандартных задач. Нельзя отказываться полностью от “ручных” вычислений. Связано это с тем, что студент должен увидеть сущность формализмов, которые реализуются в соответствующих алгоритмах, ознакомиться с использованием того или иного математического факта. По этой причине переход к использованию пакетов прикладных математических программ оправдан только после того, как студент усвоил необходимые понятия и факты и приобрел практические умения при решении стандартных задач. Косвенными положительными результатами такого использования вычислительной техники будет освоение навыков работы на компьютере, обучение алгоритмизации и программированию задач.

В связи с широким использованием возможностей разработанных прикладных математических пакетов при решении большого набора стандартных математических задач возникает проблема пересмотра объема математических знаний, которым должен овладеть будущий инженер-технолог, особенно в плане запоминания алгоритмов, таблиц производных и интегралов и т.п. Проблема пересмотра и корректировки содержания обучения в контексте использования ИТ связана непосредственно с определением соотношения в обучении между идейной и технической сторонами курса высшей математики. *Идейная сторона* курса высшей математики подразумевает овладение основными математическими структурами, которые широко используются при создании и исследовании математических моделей достаточно широкого круга явлений и процессов действительности, а также выработку способности студентов к математическому моделированию. *Техническая сторона* курса высшей математики предполагает формирование навыков решения стандартных задач.

С учетом того, что компьютер используется не только в процессе обучения, но и в будущей деятельности инженера, следует внести коррективы и в сам процесс обучения. Студента следует ориентировать на умение провести анализ задачи (установить, какие данные есть, каких недостает или они лишние, противоречивые, не относящиеся к делу, где запросить недостающую информацию), составить математическую модель задачи, подобрать необходимый аппарат для ее решения и исследования; выделить, какие части задачи может выполнить машина, а какие требуют человеческих способностей по предвидению и принятию решения.

На каждом этапе решения задачи следует делать критическую оценку полученного компьютером результата и решать, вернуться ли к предыдущему этапу или полностью изменить метод решения, если окажется, что выбран неверный путь. По результатам решения математической задачи следует сделать практические выводы, оценить их соответствие реальному изучаемому процессу.

Обучая студентов высшей математике, преподаватель отдает себе отчет в том, что со временем определенные навыки решения математических задач объективно будут утрачиваться, забудутся таблицы производных, интегралов и т.п. Однако решение стандартных математических задач по силам выполнить компьютеру. Именно так, как правило, и поступает инженер в своей деятельности, возлагая на компьютер выполнение различного рода вычислений. В процессе обучения студентов основным подходам к решению стандартных задач важно делать акцент не только на запоминание, но и, прежде всего, на понимание сущности используемых формализмов. Высвободившееся за счет уменьшения рутинных вычислений учебное время целесообразно использовать для обучения “креативным” аспектам курса.

В связи с наблюдающейся в последнее время тенденцией сокращения учебного времени, отводимого на изучение курса высшей математики, актуализируется проблема выборов приоритетов, а именно, на что следует ориентировать студента: на запоминание большого объема теоретической части курса, на овладение техническими навыками, на решение профессионально значимых задач и т.п.

Усвоение некоторых знаний, простейших навыков, решение задач чаще всего принимаются за ближайшие цели обучения. Решение учебных задач, по мнению Е.И. Машбица [18], не может рассматриваться как специфическая учебная цель. В учебной деятельности, в отличие от научно-познавательной и производственной, решение задач соответствует не цели, а ее средству. Целью же обучения должно являться усвоение способов действий. Поэтому, проектируя процесс обучения высшей математике, следует заботиться о создании условий для усвоения способов действий, в которых ИТ будут занимать заметное место.

Такая установка не входит в противоречие с существующим уже около полувека мнением о том, что основное внимание необходимо уделять тем разделам математики, которые шире всего применяются в работе будущего специалиста, и главное ударение переносить с доказательства теорем на рабочее овладение

математическим аппаратом и методами расчетов на вычислительных машинах (см., например, Л.М. Письмен [19]).

Для ликвидации перегрузки студентов, указывает Н.Ф. Талызина [20], необходим новый способ хранения информации: вместо хранения большого числа готовых знаний следует хранить метод, позволяющий анализировать и воссоздавать всю систему частных явлений.

“Свертывание” и “развертывание” знаний, по мнению А.Б. Шур, предполагает их структурирование, выделение главного, установление взаимосвязей между отдельными компонентами, что способствует улучшению качества образования, которое “определяется не тем, сколько сведений сообщено студенту, и даже не тем, сколько из них он запомнил, а тем, как он улавливает связи между ними” [21].

Таким образом, для будущего инженера запоминание большого объема теоретической части курса высшей математики и складирование в памяти большого числа готовых знаний, в том числе в виде громоздких доказательств разного рода теорем, разнообразных таблиц и алгоритмов, не является главным в обучении. Гораздо важнее обращать внимание на понимание сущности используемых математических формализмов, указывать на связи между ними, а также на овладение основными способами деятельности при решении стандартных задач, предполагающих использование ИТ.

Являясь мощным вычислительным средством при решении алгоритмизированных задач, компьютер выступает при таком подходе к обучению *как средство будущей профессиональной деятельности инженера.*

Эффективность использования средств ИТ повышается, если рассматривать компьютер в обучении высшей математике в техническом вузе с двух сторон. С одной стороны, компьютер – *средство обучения.* Он значительно расширяет возможности предоставления изучаемого материала, позволяет создавать наглядные образы изучаемых понятий, проводить алгоритмические расчеты, а также осуществлять контроль.

С другой стороны, компьютер – *инструмент будущей профессиональной деятельности* инженера. При обучении высшей математике в техническом вузе следует иметь в виду, что ИТ не ограничены только периодом обучения студента, они включены в процесс деятельности будущего выпускника. Будущему инженеру придется использовать компьютер для проведения необходимых расчетов с помощью существующих пакетов прикладных программ.

Заклучение

При исследовании реальных процессов и решении реальных задач инженер для своей работы пользуется широкими возможностями, которые предоставляет вычислительная техника.

В обучении высшей математике в техническом вузе компьютер используется в основном как средство обучения для хранения и предоставления учебной информации, визуализации изучаемых понятий, контроля качества знаний. Возможности компьютера как инструмента будущей деятельности инженера в обучении практически не учитываются, хотя для решения большого круга математических задач разработаны и активно используются на практике специальные пакеты прикладных математических программ.

В связи с этим возникает необходимость определения объема математических знаний, которым должен овладеть будущий инженер-технолог, имея в виду, что в своей практической деятельности он будет решать типовые задачи с помощью вычислительной техники. Понятно, что без овладения элементарными навыками вычислений студент не сможет воспользоваться прикладными пакетами, смоделировать практические задачи. Поэтому требуется определить, в какой мере и в каком объеме необходимы ему эти навыки для изучения в дальнейшем как общетехнических, так и специальных дисциплин, а также для решения производственных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ Специальность 1-49 01 01 Технология хранения и переработки пищевого растительного сырья. Квалификация Инженер-технолог = ВЫШЭЙШАЯ АДУКАЦЫЯ ПЕРШАЯ СТУПЕНЬ Спецыяльнасць 1-49 01 01 Тэхналогія захоўвання і перапрацоўкі харчовай расліннай сыравіны. Кваліфікацыя Інжынер-тэхнолаг = HIGHER EDUCATION. FIRST DEGREE Speciality - 1-49 01 01 Technology of storage and processing of food of plant origin raw materials Qualification Engineer-technologist: ОСРБ 1-490102-2007. – Введ. 01.09.07. – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2007. – 42 с.
2. **Лапухова, Т.** Диагноз качества подготовки специалиста / Т. Лапухова // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 30.
3. **Матвеева, Т.А.** Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13. 00. 08 / Т.А. Матвеева : Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Н. Новгород, 2008. – 47с.
4. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк, 1991. – 206 с.

5. **Долженко, О.В.** Современные методы и технология обучения в техническом вузе / О.В. Долженко, В.Л. Шатуновский. – М. : Высш. шк., 1990. – 278 с.
6. **Сорокина, А.И.** Методические условия организации самостоятельной работы студентов с использованием компьютерных технологий (на примере овладения профессиональной коммуникативной компетенцией) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / А.И. Сорокина : Респ. ин-т профессионального образования. – Минск, 2005. – 23 с.
7. **Тучкина, Л.К.** Формирование готовности студента технического вуза к самообразованию средствами информационных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Л.К. Тучкина : Московский гос. гуман. ун-т им. М.А. Шолохова. – Москва, 2008. – 27 с.
8. **Валиханова, О.А.** Формирование информационно-математической компетентности студентов инженерных вузов в обучении математике с использованием комплекса прикладных задач : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / О.А. Валиханова : Сибирский федеральный ун-т. – Красноярск, 2008. – 23 с.
9. **Кудрявцев, Л.Д.** Современная математика и ее преподавание / Л.Д. Кудрявцев. – М. : Наука, 1980. – 144 с.
10. **Мышкис, А.Д.** О программе и стиле преподавания математики во втузах / А.Д. Мышкис, Б.О. Солоноуц // Сб. научно-методических статей по математике. – Вып. 3. – 1973. – С. 3–12.
11. **Скатецкий, В.Г.** Профессиональная направленность преподавания математике: теоретический и практический аспекты / В.Г. Скатецкий. – Минск : БГУ, 2000. – 160 с.
12. **Гершунский, Б.С.** Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 263 с.
13. **Зими́на, О.В.** Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О.В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003. – 339 с.
14. **Роберт, И.В.** Современные информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа Пресс, 1994.
15. **Дьяченко, С.А.** Использование интерактивной символьной системы Mathematica при изучении курса высшей математики в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / С.А. Дьяченко. – М., 2006.
16. **Зайцева, Ж.И.** Методика преподавания высшей математики с применением новых информационных технологий в техническом вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Ж.И. Зайцева. – Елабуга, 2005.
17. **Аванесов, В.С.** Композиция тестовых заданий : учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педагогических вузов / В.С. Аванесов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Адепт, 1998. – 217 с.
18. **Машбиц, Е.И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
19. **Письмен, Л.М.** От числа к числу / Л.М. Письмен. – М. : Педагогика, 1973. – 207 с.

20. **Талызина, Н.Ф.** Педагогическая психология : учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Издательский центр “Академия”, 1998. – 288 с.
21. “Ассоциация Деминга”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.deming.ru>. – Дата доступа : 20.12.2011.

Поступила в редакцию 29.12.2011 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

СНАПКОВА
Алена Іванаўна

– кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагагікі УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

КАЛАЧОВА
Ірына Віктараўна

– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры спецыяльных псіхалага-педагагічных дысцыплін УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

ІЛЬІНІЧ
Наталля Уладзіміраўна

– старшы выкладчык кафедры спецыяльных псіхалага-педагагічных дысцыплін УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

ІВАНОВА
Ірына Рэмуальдаўна

– старшы выкладчык кафедры псіхалогіі УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

СУСЛАВА
Ала Антонаўна

– аспірант кафедры псіхалогіі УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

МАРЧАНКА
Ларыса Мікалаеўна

– кандыдат тэхнічных навук, дацэнт кафедры эканамічнай кібернетыкі і тэорыі імавернасцей УА “ГДУ імя Ф. Скарыны”

ПАРУКЕВІЧ
Ірына Віктараўна

– асістэнт кафедры матэматычнага аналізу УА “ГДУ імя Ф. Скарыны”

ПАЎЛАВА
Людміла Пятроўна

– кандыдат педагагічных навук, дацэнт Бабруйскага філіяла БДЭУ

ХАЛАНСКИ
Юрый Мікалаевіч

– кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры лёгкай атлетыкі і лыжнага спорту УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”

МАКАРЭВІЧ
Алесь Мікалаевіч

– доктар філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры беларускай літаратуры УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

КАЛІСТ
Алена Леанідаўна

– магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагагікі ВДУ імя П.М. Машэрава

ШЭНДРЫКАВА
Вольга Аляксандраўна

– аспірант кафедры методыкі выкладання матэматыкі УА “МДУ імя А.А. Куляшова”

SUMMARIES

Ilyinich N.V., Ivanova I.R. STUDENTS' PERSONAL PROBLEMS AND THEIR SOLUTION IN THE PROCESS OF UNIVERSITY PROFESSIONAL TRAINING.

The article deals with the results of the authors' research on the problems of university education of psychology students. The results of the study show that the comprehensive curriculum of professional and personal education of psychology students benefits their consciousness. A growing number of students have managed to solve their intrapersonal problems or significantly sort them out during their academic studies. The article presents data on the students' personal characteristics dynamics within 5 years of their studies. These data have been obtained through a specially designed questionnaire and tested by the authors with the help of psychodiagnostic methods and methods of statistics.

Kalachova I.V. DYNAMICS OF STUDENTS' ETHNIC IDENTITY IN THE COURSE "ETHNIC PSYCHOLOGY".

The article observes the results of the investigation of the ethnic identity carried out by students-psychologists. It has been proved that the study of the subject "Ethnic Psychology" results in the students' recognition of their ethnicity and intensification of both cognitive and affective components of ethnic identity.

Kalist L.L. HEURISTIC ESSENCE OF SCHOOL MUSIC EDUCATION.

The questions of heuristic teaching at modern comprehensive school are considered in the article. The comparative analysis of traditional and heuristic types of artistic activity at music lessons is given. Productivity of heuristic teaching methods used to conform to the personal-oriented theory of education is proved. One of the methods to study students' empathy to the artistic hero, analytic attitude to intonation patterns in music, heuristic figurative mentality of pupils is proposed.

Khalanski Y.N. ASSESSMENT OF ATHLETES' COMPETITIVE POTENTIAL: LONG-TERM COMPLEX APPROACH.

In recent years the tendency to search for new more effective methodological approaches to the diagnosis of athletic talent has been observed. It benefits not only an effective forecast of athletic

achievements but determines the application of appropriate methodology to train a successful sportsman. It becomes possible only with an objective assessment of individual competitive potential which in its turn is a relevant and a very challenging issue. The methodology aimed at the assessment of athletes' potential during their long-term training is based on the integrated approach to various aspects of athletes' preparedness.

Makarevich A.M. BELARUSIAN CHILDREN LITERATURE IN THE CONTEXT OF EXTRA-CLASS READING AND VERBAL PRACTICE IN THE FIFTH FORM (METHODOLOGICAL ASPECT).

The article reveals the stages and forms a teacher applies to involve fifth-form pupils to master their speech and motivate home reading. The author analyses the methodology of these activities, perspectives of their application by teachers and students. The article outlines theoretical issues as well as actual illustrations regarding the analysis of certain texts and methodological questions that arise in the course of their study.

Marchenko L.N., PARUKEVICH I.V. APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING "MATHEMATICAL ANALYSIS".

The paper considers the possibility of the interactive methods application (modular teaching technique) while studying "Mathematical Analysis". It sets out the methodology of various types of lectures, practical classes and tests. The authors give a comparative analysis of the students' academic achievements.

Pavlova L.P. DEVELOPING STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE AT ECONOMICS SCHOOLS.

The article is devoted to the development of lexical competence by the students who specialize in economics. Lexical competence is viewed as one of the factors promoting learning foreign languages in nonlinguistic higher educational establishments. The author points out that the difficulties of mastering a foreign lexicon are caused by the insufficient development of modern teaching technologies. Thus the author attempts to suggest an effective system of lexical tasks for students of economics. The examples of exercises to meet the need of new vocabulary practice are provided.

Shendrikova O.A. INFORMATION TECHNOLOGY APPLICATION IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS AT POLYTECHNIC.

The effectiveness of teaching mathematics at polytechnic institutes is significantly determined by the application of information technology (IT). It increases greatly if a computer is regarded not only as a means of education and control but as an instrument in the engineer-technologist future career.

Snopkova Y.I. FROM THE HISTORY OF MOGILEV STATE UNIVERSITY DEPARTMENT OF PEDAGOGICS (1930 – 1960).

The author's scientific priority in the study of the educational process at a higher educational establishment lies in revealing ontological and methodological grounds of creating professional and administrative community as a beneficial factor for future specialists' professional and personal development. A university department is considered a kind of professional community that promotes both professional competence and professional upbringing of future specialists. One of the most significant means of the latter is learning educational traditions and history of a higher educational establishment, faculty, and department. The article reveals major activities of the pedagogics department of Mogilev State University named after A.A. Kuleshov within the periods of 1931 – 1941 and 1944 – 1970. The research has been done on the basis of the archive documents analysis.

Suslova A.A. PRESCHOOL CHILDREN SUBCULTURE AND PSYCHOLOGICAL LEXICON: METHODOLOGY OF THE RESEARCH.

The article provides the methodological foundation to research preschool children psychological vocabulary in children subculture. The author refers to the works of L. Vygotski, Ya. Kolominski, V. Muhina, T. Martinovskaya and others who specialize in the sphere of learning lexical semantics at the preschool age. For the first time the author deduces the contents of the concept "preschooler's psychological vocabulary". A child gets involved into the children subculture early in the childhood. During the preschool years he enlarges the sphere of communication. The perfection of psychological-physiological characteristics benefits a child to treat himself and people around in a figurative and an accessible way. That's why the study of the psychological vocabulary in children subculture is appropriate at the preschool age.