

ISSN 2073-8315



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

2 (40)
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)

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктар *Г.В. Карпянкова*

Падпісана да друку .07.2012 г.
Фармат 70x108^{1/16}. Папера афсетная. Гарнітура Petersburg.
Ум.-друк. арк. 8,7. Ул.-выд. арк. 7,0. Тыраж 100 экз. Заказ

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.
ЛИ № 02330/278 ад 30.04.2004 г.

Надрукавана ў аддзеле аператыўнай паліграфіі
УА “МДУ імя А.А. Куляшова”. 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.

ЗМЕСТ

АНИЩЕНКО О.А. Подготовка дошкольных работников: от Фребелевских курсов до университета	4
МОРОЗОВА О.П. Композиторская деятельность педагогов-музыкантов Могилева в 1920 – 1930-е гг.	15
ЧИКИНДИНА Т.П. Воспитательная деятельность педагога: сущность и содержание	20
ШЕРГИЛАШВИЛИ Ю.К., ИЛЬНИЧ Н.В. Развитие социально-коммуникативной компетентности у студентов специальностей “Психология” и “Логопедия”	26
БОГОМАЗ С.Л., ПАШКОВИЧ С.Ф. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата	32
ЧЕЧКО Т.Н. Факторы формирования ключевых академических компетенций будущих преподавателей-филологов	43
АВДЕЕВА Н.И., ПОГУЛЯЕВА А.Г., ХМУРОВИЧ В.В. Организация учебно-познавательной деятельности на лабораторных занятиях по физике	52
КАРОПА Г.Н. Содержание и принципы экологического подхода к процессу обучения географии	71
КЛЕБАНОВА Н.А., ПУТНИКОВА Н.И., КЛЕБАНОВ А.В. Проблема повышения качества химического образования в высшей школе	76
ПИСАРЕНКО В.Ф. Подготовка лыжников-гонщиков в Белорусско-Российском университете	82
АЗАРЕНКО А.М. Организация учебного процесса по предмету “Физическая культура и здоровье” в малочисленной школе	89
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ	98
SUMMARIES	99

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

Юбилейная дата:

140 лет с начала подготовки дошкольных работников.

УДК 373.2

О.А. АНИЩЕНКО

ПОДГОТОВКА ДОШКОЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: ОТ ФРЕБЕЛЕВСКИХ КУРСОВ ДО УНИВЕРСИТЕТА

В связи со 140-летием с начала подготовки дошкольных работников в статье раскрывается история возникновения, становления и развития различных форм организации этого процесса. Первоначально такой формой была исключительно курсовая подготовка, на смену которой пришло среднее специальное, а затем и высшее образование.

Введение

Общественное дошкольное воспитание в помощь семейному возникло из практики его организации для детей, не имеющих семьи. А подготовка кадров для детских садов – из идеи обучения матерей или их помощниц работе с маленькими детьми, прежде всего в семье. С этого начинал Ф. Фребель. На решение в том числе и этой задачи были направлены и первые отечественные курсы, готовившие кадры для работы с детьми дошкольного возраста. По существу, особых различий между подготовкой “образованных матерей” и “семейных воспитательниц” не было. Семейное воспитание было в то время ведущим, а борьба женщин за эмансипацию в период общественного подъема середины XIX в., идеалы грамотного воспитания требовали от женщин определенных педагогических знаний “рациональных приемов” работы с детьми. К таким приемам многие относили владение методиками работы с фребелевскими материалами.

Основная часть

О том, как применяют такие методики в немецких детских садах, впервые в России узнали из “Заграничных писем” В.И. Водовозова, опубликованных в 1857 г. в “Журнале для воспитания” [1]. Огромный интерес к педагогическим вопросам в период общественно-педагогического движения середины XIX в. привел к организации в Санкт-Петербурге педагогических собраний, на которых обсуждались вопросы теории и практики воспитания и обучения детей. Их активными участниками были К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, И.И. Паульсон, П.Г. Редкин и др. В числе обсуждаемых вопросов был и вопрос о детских садах. Так, выступая на очередном заседании собрания, Н.А. Сеньковский связал необходимость организации детских садов с решением задачи подготовки детей к школе. А поскольку “от

первоначального правильного воспитания и образования детей зависит весь будущий успех развития, то, вопреки сложившимся взглядам, первоначальные занятия с детьми должны быть поручены серьезным, опытным и многосторонне развитым педагогам” [2, с. 789]. Поэтому открытие курсов для “садовниц” и родителей он считал насущной необходимостью.

Когда на основе этих собраний в начале 1869 г. было учреждено Педагогическое общество, его членами была выдвинута идея организации “Санкт-Петербургского Фребелевского общества содействия первоначальному воспитанию детей”. Инициатором его основания были Н.К. Задлер (Раухфус) и Е.А. Вертер, которые во время своего пребывания в Германии закончили курс семинарии для учительниц и детских садовниц, познакомились с фребелевскими детскими садами [3]. Вскоре под руководством И.И. Паульсона и К.А. Раухфуса был организован кружок лиц из 22 человек – дам-благотворительниц, врачей, педагогов, купцов, фабрикантов. Они подготовили проект устава общества, который был утвержден правительством летом 1871 г. По уставу Фребелевское общество должно было путем распространения идей Фребеля возбуждать и поддерживать в семьях интерес к рационализации первоначального воспитания детей и тем содействовать его улучшению. Поскольку это общество не выдвигало своей целью создание сети дошкольных учреждений, распространять идеи Ф. Фребеля решили путем открытия платных курсов для подготовки “сведущих няnek и детских садовниц”. “Фребелички” (такое название получили выпускницы курсов) становились проводниками системы Фребеля в России.

Так 140 лет тому назад было положено начало подготовки женщин прежде всего для работы с детьми дошкольного возраста в состоятельных семьях, а уж затем – в учреждениях общественного дошкольного воспитания.

Весной 1872 г. был объявлен первый набор девушек, закончивших женские гимназии, способных к музыке, имеющих свидетельства на звание домашних наставниц, учительниц. Не имеющие этого свидетельства принимались вольнослушательницами. Первые годы курсы были одногодичными, если точнее – семимесячными (с сентября по апрель), с достаточно большим объемом изучаемых теоретических и практических предметов*. В 1878 г. срок обучения на них продлили до двух лет, а в 1907 г. Министерство народного просвещения утвердило новый устав курсов со сроком обучения три года. Так они стали высшими педагогическими курсами. Они редко бывали многолюдными, поскольку стоимость оплаты за год учебы доходила до 100 рублей; количество курсисток в начале обучения составляло обычно 30-40 человек. Их численность за время учебы сокращалась более чем на половину, поэтому выпуски дипломированных детских садовниц были незначительны. Принимать на курсы в начале XX в. стали лиц обоего пола. Но даже когда они готовили

* Именно на Фребелевских курсах П.Ф. Каптерев более четверти века преподавал педагогику, психологию и историю педагогических учений.

учителей для начальной школы, состав слушателей был преимущественно женский. Поскольку свой детский сад Фребелевское общество смогло открыть лишь в 1893 г., то практические занятия слушательниц курсов около 20 лет с начала их работы проходили обычно в детских приютах. В 1895 г. это общество открыло и школу для нянь, куда принимали девушек после городского училища на два или четыре года в зависимости от возраста поступившей. В ней учили уходу за детьми, знакомили с фребелевскими дарами и работами, проводили практические занятия в яслях с детскими играми и литературой для детей. А поскольку школа готовила нянь для нужд семьи, то девушек учили и всем домашним работам – стирке, глажке, шитью, изготовлению самодельных игрушек [3].

В 1902 г. слушательницы педагогических курсов Фребелевского общества под руководством профессора А.П. Нечаева и других сотрудников лаборатории экспериментальной педагогической психологии принимали участие в исследовании объема зрительной памяти дошкольников, посещавших народные детские сады при Фребелевских курсах, Обществе дешевых квартир [4].

По принципу Петербургских курсов работали также двухгодичные Фребелевские курсы по дошкольному воспитанию в Одессе, Тифлисе, частные курсы Мартыновой в Харькове. Киевское Фребелевское общество в 1908 г. организовало Фребелевский женский педагогический институт с трехгодичным сроком обучения. Он стал одним из самых крупных учебных заведений, готовивших дошкольных работников. Возглавил его известный ученый профессор И.А. Сикорский. В институте давалась хорошая по тому времени теоретическая и практическая подготовка в педагогических и психологических лабораториях, детских садах и летних площадках (после революции он был реорганизован в Институт народного образования). Надо отметить, что отношение к системе Ф. Фребеля в нашей стране было неоднозначным. Однако на протяжении почти четверти века Фребелевские курсы были единственными учреждениями, готовившими дошкольных работников.

Изменили это положение Высшие женские курсы воспитательниц и руководительниц по физическому образованию, открытые в 1896 г. по инициативе П.Ф. Лесгафта “Санкт-Петербургским обществом содействия физическому развитию”. Первоначально они были с 2-летним, а затем и с 3-летним сроком обучения; при них было организовано специальное отделение по подготовке дошкольных работников. “Лесгафтички” посещали для практических занятий ясли, приюты, детские сады, проводили в них “уроки” физических игр и упражнений, занятия по естествознанию, живому слову и рассказыванию. Оригинальная и продуманная система организации обучения на курсах, перспективы широкой, живой общественно-педагогической работы привлекали на курсы много молодежи. Выпускницы курсов отличались активностью, они были проводниками основных принципов, выдвинутых П.Ф. Лесгафтом, в практику работы отечественных детских садов. Одна из них, Д.А. Лазуркина, в 1917 г. возглавила Дошкольный отдел Наркомпроса.

Кроме курсов, открытых общественными организациями, к 1916 г. в Санкт-Петербурге работали и частные курсы: одногодичные курсы Милевской; 3,5-месячные курсы по изучению системы М. Монтессори в частном коммерческом училище М.А. Шидловской, при котором в 1913 г. был открыт первый в России детский сад по системе Монтессори, которым руководила Ю.И. Фаусек [5].

Активно работало в этом направлении "Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию", вице-президентом которого с 1913 г. была Е.И. Тихеева. Общество организовывало непродолжительные курсы для матерей (по психологии детства, детской литературе, методике фребелевских работ, рисования, лепке и пр.), одногодичные или двухгодичные курсы для работников детских садов.

В начале XX в. к подготовке дошкольных работников приступили и московские общественные организации. Так, при организованных "Московским обществом воспитательниц и учительниц" женских педагогических курсах, названных впоследствии именем Д.И. Тихомирова, в 1910 г. было открыто одногодичное отделение по подготовке руководительниц детских садов. Слушательницы делились на действительных и вольных: первым по окончании теоретических и практических занятий (в организованном для этой цели детском саду) выдавались свидетельства об образовании.

На рубеже XIX – XX вв. к созданию дошкольных учреждений в сельской местности присоединились и некоторые земства. Включая в программу летних учительских курсов лекции и практические занятия по дошкольной педагогике, они тем самым готовили слушательниц курсов к работе с детьми на летних площадках.

Популярные идеи свободного воспитания сплотили ряд педагогов и родителей в "Кружок совместного воспитания и образования детей". При этом кружке был организован родительский клуб, в котором родители и воспитатели знакомились с новыми педагогическими течениями, обменивались мыслями, делились опытом. В открытом народном детском саду проводилась работа с детьми по рисованию, лепке, ручному труду, играм, гимнастике. Кружок стал инициатором организации общедоступных кратковременных пятидневных курсов по дошкольному воспитанию при народном университете им. А.Л. Шанявского в ноябре-декабре 1914 г. для лиц, желающих работать в очагах, яслях и детских садах [6]. Огромный интерес к вопросам дошкольного воспитания привлек на эти курсы 665 человек от 16 до 57 лет с разными целями. Одни (меньшинство) преследовали цели общеобразовательного характера, другие – цели практического применения полученных знаний в своих семьях, и лишь примерно третья часть планировала работать в учреждениях общественного дошкольного воспитания. На этих курсах преподавали К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др. Значительное внимание на курсах уделялось обучению практическим навыкам работы с детьми дошкольного возраста. Л.К. Шлегер преподавала курс, который так и

назывался – “Практическая работа в детском саду” (он лег в основу написанной ею книги под таким названием и изданной в 1915 г.).

Трудное для страны военное время заставило думать о реальной помощи детям из наиболее нуждающихся сословий. С 1914 г. появляются для них новые типы дошкольных учреждений. Прежде всего, это были очаги, работавшие 8-10 часов и бывшие первоначально скорее учреждениями призрения, нежели типом воспитательно-образовательных учреждений. Частные платные детские сады открывались с целью помощи семьям в воспитании детей и работали 2-4 часа в день.

Интерес к идее общественного дошкольного воспитания, объективная необходимость создания дошкольных учреждений способствовали активному обсуждению этого вопроса в обществе. Высказывались предложения о включении детских садов в систему образования, об увеличении ассигнований со стороны государства на дошкольное дело, об организации учебных заведений для подготовки кадров.

Наиболее положительный опыт работы Фребелевских курсов по подготовке воспитательного персонала для детских садов и предложения по ее улучшению заинтересованно обсуждались на Первом Всероссийском съезде по семейному воспитанию [7].

При МНП была создана специальная комиссия для обсуждения вопроса о возможных вариантах курсов для подготовки дошкольных работниц. Накануне революции этот вопрос был вынесен для обсуждения на страницы журнала “Дошкольное воспитание”. Большинство предложений сводилось к усложнению теоретической и практической подготовки кадров, расширению образовательных программ и увеличению продолжительности сроков курсовой подготовки [5]. Это свидетельствовало о понимании значимости общественного дошкольного воспитания и осознании необходимости подготовки образованных, квалифицированных кадров.

Однако если учесть, что общественное дошкольное воспитание в тот период не носило государственный характер, не было включено в связи с этим в систему образования, то понятна и причина, по которой государство не занималось проблемой подготовки кадров для дошкольных учреждений. Основная роль в подготовке дошкольных работников до революции принадлежала общественным организациям, частным лицам и отчасти земствам.

Все изменится осенью 1917 г. Первые Декларации по дошкольному воспитанию провозгласят, что оно “является составной частью всей школьной системы”, а перед Дошкольным отделом Наркомпроса поставят задачу создания сети государственных дошкольных учреждений. Сразу же станет очевидным острый недостаток в стране кадров для них. И уже весной 1918 г. Дошкольным отделом будут организованы в Москве трехмесячные Центральные курсы дошкольных работников по подготовке инструкторов-пропагандистов, выпускники которых должны были впоследствии заняться открытием краткосрочных местных курсов. В числе слушательниц этих курсов были и представительницы Белоруссии.

Программы для курсов инструкторов, руководительниц дошкольных учреждений и работниц яслей разрабатывали в 1918 – 1921 гг. сотрудники Института дошкольного воспитания под руководством К.Н. Корнилова. Этот Институт был открыт при Дошкольном отделе, прежде всего, для научной разработки вопросов дошкольного воспитания, и именно при нем организовывались первые центральные курсы и проводились практические семинары для педагогов.

Однако потребность в кадрах дошкольных работников это никак не снижало, и в конце 1918 г. было принято решение о проведении (наряду с центральными) губернских, уездных и волостных курсов. Помимо курсовой подготовки приступили к ее организации в высших учебных заведениях. На базе бывших Фребелевских курсов был в 1918 г. создан Петроградский институт дошкольного образования (ПИДО); в Москве – Академия социального воспитания, преобразованная в 1923 г. в Академию коммунистического воспитания. Весной 1918 г. было принято решение о реорганизации дореволюционных учительских институтов в педагогические, и уже в октябре Витебский, а в декабре Могилевский учительские институты стали педагогическими с 4-летним сроком обучения. В числе отделений этих вузов могло быть организовано и отделение по подготовке дошкольных работников. Таким образом, на территории Белоруссии в конце 1918 г. появилась возможность подготовки дошкольных работников с высшим образованием. Однако в первые годы после революции складывающаяся система педагогического образования была крайне неустойчивой, и уже в августе 1919 г. было принято решение о реорганизации педагогических институтов в институты народного образования (ИНО). В уставе ИНО говорилось, что цель этих вузов – подготовка работников для всех ступеней системы образования, в том числе и дошкольной. Так, в Могилеве было положено начало подготовки дошкольных кадров с высшим образованием на специальном отделении, которое, к сожалению, прекратило свою работу весной 1921 г. из-за малочисленного контингента студентов.

Вопрос о том, какая форма, какой продолжительности и какой направленности подготовки дошкольных работников должна стать основной, горячо обсуждался уже на Первом Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в 1919 г., делегатами которого были в том числе и дошкольные работники Витебской и Могилевской губерний. С.Т. Шацкий (поддержанный Л.К. Шлегер) предложил организацию трех типов курсов:

– основные – со сроком обучения 3-4 года, первый год которых считается вводным курсом и посвящен изучению пяти групп материалов для детского сада, “пропущенных через собственные руки”; второй год отводится на работу с этими материалами в опытных учреждениях; два последних года должны быть посвящены изучению теории;

– другой вид курсов – для тех, кто работает на местах; эти постоянно действующие курсы-семинары должны сопутствовать работе, периодически (хотя бы раз в две недели или месяц) собирая на них слушателей;

– серия курсов эпизодических, которые должны вестись по принципу краткосрочных курсов под руководством известных руководителей.

Е.И. Тихеева в качестве основной формы подготовки кадров видела специальные высшие учебные заведения с 4-летним сроком обучения. Первые два года в них посвящены изучению теории и приобретению всех практических навыков, без которых нельзя приступить к работе с детьми (ручной труд, рисование, лепка, музыкальная подготовка, рассказывание и пр.), а третий и четвертый годы должны быть отданы практической работе в учреждениях дошкольного типа под руководством преподавателей и сопровождаться вечерними занятиями, углубляющими теоретическую подготовку. В качестве неизбежной для того времени меры она допускала организацию и краткосрочных курсов, длительность которых, однако, не может быть меньше 12 месяцев; три из них должны сводиться на теоретическую подготовку, а девять – на практическую.

Выступавшие в прениях говорили, что “из доклада Тихеевой вытекает невозможность подготовки руководителей из крестьян и рабочих”, ее вариант “пригоден только для интеллигенции и потому сам по себе явно неприемлем при новых условиях жизни”. Два из трех предложенных типов курсов С.Т. Шацкого сочли пригодными, потому что они дают возможность подготовить кадры в кратчайший срок даже из тех, кто не закончил гимназию или среднюю школу. Но вместе с тем его обвинили в том, что он “враг теории”, все сводит к наблюдению, эксперименту; а его вариант “страдает целым рядом неясностей, недоговоренностей и противоречий”.

В резолюции, принятой по этому вопросу, отмечалось, что, отдавая предпочтение длительной, основательной практической и теоретической подготовке дошкольных работников, съезд считается с жизненной необходимостью устройства кратких вводных и повторительных курсов, постоянных и эпизодически сопутствующих работе на местах [8]. И с 1919 г. стали проводить курсы трех типов: для подготовки работников на местах – двухмесячные; для подготовки руководителей дошкольных учреждений – трехмесячные; для подготовки инструкторов дошкольного дела – годовые, центральные. Выпускники последних преподавали на курсах губернских, уездных и волостных. В сентябре 1919 г. Дошкольным отделом была проведена специальная конференция для обучения организаторов местных курсов; их знакомили с принципами устройств подобной формы подготовки кадров, программой работы.

На Втором Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию было принято решение об организации “пролетарских курсов” для работниц, прошедших двухлетнюю практику в дошкольных учреждениях. Первые шаги в этом направлении Дошкольный отдел предпринял по инициативе Н.К. Крупской еще в 1918 г. организацией на местах краткосрочных курсов для будущих дошкольных работников из среды девушек, работавших на фабриках и заводах. Это было связано с “пролетаризацией” всей системы образования – политикой первых лет советской власти, направленной

на решительное изменение социального состава детей в государственных учебно-воспитательных учреждениях и политизацией подготовки педагогических кадров. Поскольку на этом съезде в связи с новой экономической политикой было решено сузить социальный состав детей в детских садах в пользу пролетарских масс, то понятны и причины необходимости организации “пролетарских курсов”. Однако практика показала искусственность этой идеи: подготовка кадров без учета способностей, склонностей, интереса к педагогической работе вообще и с маленькими детьми в частности является делом бесперспективным.

В 1921 г. трехгодичные педагогические курсы (созданные на основе дореволюционных учительских семинарий) были преобразованы в средние педагогические учебные заведения – педтехникумы (переименованные в 1937 г. в педучилища). В них принимали молодежь, получившую образование в объеме семилетней школы. Большинство педтехникумов готовили учителей начальной школы, но были и такие, которые готовили дошкольных работников либо совмещали решение этих двух задач. В 20-е гг. в БССР были открыты Минский дошкольный педтехникум и дошкольные отделения при Минском и Могилевском школьных педтехникумах, однако чаще всего кадры для детских садов готовились на курсах разной продолжительности (от 1,2-3,5 месяцев до года) в Минске, Могилеве, Гомеле, Орше и других городах Белоруссии.

В конце 20-х гг. на последнем съезде по дошкольному воспитанию констатировалось, что все эти годы основной формой подготовки кадров были в основном краткосрочные курсы, дающие навыки практической работы. Отмечалось, однако, что пришла пора воспринимать курсы не как форму подготовки кадров, а как способ “повышения квалификации отдельных категорий дошкольных работников – в зависимости от уровня их подготовки и степени интереса к углубленной проработке отдельных дисциплин и тем, а также в зависимости от территориальных условий работы” [9, с. 277].

В качестве путей улучшения переподготовки предлагались следующие:

- создание длительных курсов (причем отмечалось, что этот путь не всегда реален, т.к. должен отрывать практических работников на длительный срок);
- повышение квалификации в процессе самой работы;
- организация краткосрочных курсов трех типов: “для наиболее отсталых групп, в том числе и для нацмен”, для “средних групп работников” и для “актива”.

Обсуждался и вопрос о взаимоотношении между педучилоном школы, педтехникумом и педвузом; расширении набора учащихся в педтехникумы. Было решено, что педвузы должны готовить кадры не для детских садов, а преподавателей для дошкольных отделений высших и средних учебных заведений, для последующей научно-исследовательской работы. Съезд рекомендовал проработать вопрос о возможном уменьшении многопредметности в программах педвузов, но не за счет сокращения пред-

метов общественно-политического цикла, поскольку они для “дошкольных работников имеют громадное значение”.

И хотя курсовая подготовка рассматривалась как дело временное, до начала 30-х гг. большинство дошкольных работников подготавливалось в основном на краткосрочных курсах. Из-за их невысокой профессиональной квалификации воспитательная работа в детских садах чаще всего сводилась к бытовому обслуживанию, присмотру за детьми. Во многом этому содействовали установки теории свободного воспитания, популярные в дошкольном деле. Согласно им, руководящая роль педагога в работе с детьми по-прежнему подвергалась сомнению, переоценивались возрастные возможности и интересы детей. Во второй половине 30-х гг. в связи с требованием повышения качества воспитания детей в детских садах была остро поставлена задача об улучшении подготовки кадров, повышении их квалификации и расширении научно-исследовательской работы в области дошкольной педагогики.

Наркомпросом был установлен новый порядок назначения на работу. Основное требование – наличие среднего специального педагогического образования. В связи с этим открываются новые дошкольные педучилища и организовываются дошкольные отделения при уже существующих. В БССР в 30-е гг. дошкольных работников со средним специальным образованием готовили педтехникумы в Минске, Бобруйске, Кричеве, Полоцке, Высочанах; в сентябре 1936 г. Минский дошкольный педтехникум был переведен в Могилев. Всего в Белоруссии к концу 1937 г. кадры для детских садов “готовили 4 самостоятельных дошкольных педучилища, 2 отделения при школьных педучилищах и 3 вечерних педучилища” [10, с. 183]. Если претендентов на работу со специальным образованием не было, то назначаться должны были те, которые имели общее образование в объеме семи классов и прошли 8-месячные дошкольные курсы. В случае если пройденные курсы были в объеме 6-ти, 4-х месяцев, эти две последние категории работников должны были получить специальное образование на вечернем или заочном отделении педучилища.

Остро стоял вопрос о подготовке специалистов с высшим и средним специальным образованием. К началу 30-х гг. в стране было всего 8 дошкольных отделений при пединститутах. По данным Наркомпроса, лишь 2,6% дошкольных работников имели высшее образование, а большинство (72%) – только начальное или неполное среднее [11].

Это малообразованное большинство решили прикрепить к начальной и неполной средней школе с тем, чтобы они на протяжении двух лет прошли курс обучения за четырехлетку или семилетку. Местные институты повышения квалификации (или непосредственно отделы народного образования на местах) должны были организовывать 6-дневные курсы повышения квалификации два раза в год для этой категории работников, а после завершения общеобразовательного курса проводить месячные, специальные курсы. Сам факт установления этих требо-

ваний к образованию был шагом вперед, но, к сожалению, повсеместно они внедрены не были.

Острая потребность общественного дошкольного воспитания в кадрах приводила к тому, что значительная часть воспитателей городских детских садов и большинство сельских либо не имели никакой подготовки по специальности, либо имели только краткосрочную курсовую.

Относительно немногочисленные факультеты дошкольного воспитания (Москвы, Ленинграда, Минска, Перми, Горького, Киева, Ростова-на-Дону и других городов) по-прежнему готовили в основном кадры преподавателей и руководителей дошкольного дела.

Однако быстрый рост дошкольных учреждений в последующие годы и острая нехватка кадров для них привела в 60 – 70-е гг. к появлению новой формы (чем-то похожий на профуклон школы 20-х гг.) – организации одногодичных педклассов в средней школе. Их появление было связано с принятием в 1958 г. закона “Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР”. Согласно ему окончившие среднюю школу должны были получать не только общее образование, но и профессиональную подготовку для работы в одной из отраслей народного хозяйства или культуры. Цель этой подготовки – удовлетворение потребностей государства в массовых профессиях. В связи с этим в 11-летней школе в число незначительного количества предложенных специализаций входила подготовка воспитателей для детских садов. Подобные одногодичные педагогические классы уцелели в ряде мест и в 70-х гг. (когда по прочим специальностям школа готовить уже перестала), несмотря на недостатки в содержании их работы. Они сохраняются и в 80-е гг. (по реформе 1984 г. школе вновь придадут профессиональный характер). И только в самом конце 80-х гг. признают, что в школе в связи с этим возникли проблемы и сложности в практике совмещения общеобразовательной подготовки с профессиональной. Курсы как форма подготовки уйдут в прошлое и станут основной формой повышения квалификации педагогических кадров вообще и дошкольных в частности.

Уже к середине 80-х гг. в нашей стране было более 60 факультетов дошкольного воспитания в пединститутах и свыше 280 педучилищ, готовивших дошкольных работников. Значительно был расширен прием в них на заочное отделение [12]. Бурный рост сети дошкольных учреждений в БССР, особенно заметный к концу 70-х гг., также вызвал ошутимую потребность в кадрах высшей квалификации. В связи с этим почти одновременно открывают подготовку по специальности “Педагогика и психология (дошкольная)” на базе Могилевского и Брестского пединститутов.

Казалось, есть предпосылки для решения одной из задач, выдвинутой последней советской реформой школы 1984 г., – создание условий для “осуществления перехода на подготовку учителей и воспитателей для всех звеньев просвещения только с высшим педагогическим образо-

ванием”. На пике общественного подъема середины 80-х гг. эта задача выглядела заманчивой и вполне реальной.

Однако февральский Пленум ЦК КПСС в 1988 г. был в своем постановлении менее категоричен: речь уже шла о необходимости “формирования гибкой системы подготовки кадров”. Так же осторожно об этом говорилось в проекте первой “Концепции дошкольного воспитания” (1988 г.): “Подготовка воспитателя детского сада имеет право на приоритет в системе высшего педагогического образования”. Экономические проблемы той поры заслонили многие другие, в том числе и педагогические...

“Концепция развития дошкольного воспитания в БССР” (1990 г.) отмечала, что право профессиональной подготовки воспитателя детского сада закрепляется за педагогическими училищами и институтами. Вторая “Концепция дошкольного образования в Республике Беларусь” (2000 г.) предусматривала дифференциацию профессиональной подготовки дошкольных работников в педколледжах и вузах, совершенствование системы подготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений, включая открытие новых специальностей, изменение структуры и содержания психолого-педагогической подготовки. И факультеты дошкольного воспитания педагогических институтов РБ (реорганизованных в 90-е гг. в университеты) приступили к подготовке кадров по новым специальностям (сохранив прежнюю), в связи с чем поменяли и свои названия.

Заключение

Так, начавшаяся 140 лет тому назад подготовка матерей и их помощниц для семейного воспитания детей дошкольного возраста прошла за это время ряд преобразований: от курсовой формы подготовки воспитателей для детских садов до средней специальной, а затем и высшей с 3-х, 4-х и 5-летним сроком обучения на дневных и заочных отделениях, что, несомненно, отразилось на содержательной стороне работы и, как следствие, качестве профессиональной подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Водовозов, В.И.** Заграничные письма / В.И. Водовозов // Журнал для воспитания. – 1857. – Т. 2. – № 8-9.
2. Протоколы заседаний С.-Петербургского педагогического собрания: Краткий реферат Н.А. Сеньковского о методе Фребеля и его применении в детских садах // Учитель. – 1866. – Т. 6. – С. 788–792.
3. **Каптерев, П.Ф.** Страничка из истории первоначального воспитания детей в России: по поводу 25-летия Фребелевского общества / П.Ф. Каптерев // Русская школа. – 1896. – № 12. – С. 16–30.
4. **Нечаев, А.П.** Наблюдения над развитием зрительной памяти и характером преобладающих ассоциаций у детей дошкольного возраста / А.П. Нечаев, М.Л. Кауфман. – СПб., 1903.
5. **Кукушкин, И.** К вопросу о подготовке руководительниц дошкольного воспитания / И. Кукушкин // Дошкольное воспитание. – 1916. – № 6-7. – С. 388–395.

6. **Тезавровская, Л.** Курсы по дошкольному воспитанию в университете имени Шанявского (анкетные данные) / Л. Тезавровская // Вестник воспитания. – 1915. – № 3. – С. 110–121.
7. **Грибоедов, А.С.** О подготовке учительского и воспитательного персонала для детских садов и начальных школ в связи со взглядами педагогического Совета Фребелевских курсов и с историей развития означенных курсов / А.С. Грибоедов // Труды первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию: Петербург, 30.XII – 1912 г. – 6.I – 1913. – СПб., 1914. – С. 122–123.
8. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию : доклады, протоколы, резолюции. – М., 1921.
9. Резолюция по докладу Фридмана “Об основных линиях повышения квалификации дошкольных работников и подготовки их” / Фридман // Материалы IV-го Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию (по стенографическому отчету). – М.-Л., 1929. – С. 277–278.
10. **Новик, Е.К.** Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917 – 1941 гг.) / Е.К. Новик. – Минск, 1981.
11. **Красногорская, Л.И.** Очерки развития дошкольного воспитания / Л.И. Красногорская. – М., 1938.
12. Народное образование в СССР. – М., 1985. – С. 55.

Поступила в редакцию 23.05.2012 г.

УДК 78.072

О.П. МОРОЗОВА

КОМПОЗИТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ МОГИЛЕВА В 1920 – 1930-е гг.

В статье отмечается вклад могилевских музыкантов-педагогов в создание белорусского музыкального репертуара в период становления национальной композиторской школы (1920 – 1930-е гг.). Называются имена композиторов и их произведения, написанные и исполнявшиеся в Могилеве, характеризуются сочинения, вошедшие в фонд белорусской музыкальной классики.

Введение

1920 – 1930-е гг. – время формирования белорусской композиторской школы. В этот период становления национальной профессиональной культуры на основе белорусского фольклора создавались первые профессиональные произведения различных жанров как местными, так и волею судьбы попавшими на белорусскую землю талантливыми музыкантами. Некоторые из них, начав свою композиторскую деятельность в областных городах, после создания Союза композиторов БССР переехали в Минск и стали видными белорусскими композиторами. Другие, продолжая заниматься педагогической деятельностью и, вместе

с тем, обладая творческим дарованием, обращались также к сочинению музыки.

Основная часть

Один из создателей белорусской композиторской школы, Николай Николаевич Чуркин (1869 – 1964), жил и работал в Могилеве в течение одиннадцати лет. Выпускник Тифлисского музыкального училища Русского музыкального общества, ученик М.М. Ипполитова-Иванова (который, в свою очередь, учился у Н.А. Римского-Корсакова в Петербургской консерватории) после работы в Баку, Каунасе, Вильно переезжает в Мстиславль, куда была в годы войны эвакуирована учительская гимназия из Паневежиса. В 1924 г. Чуркина переводят в Могилев на должность преподавателя Могилевского педагогического техникума “с целью руководить музыкой и пением и создать белорусский репертуар” [1, л. 4]. 9 ноября того же года в Могилевском городском театре силами самодеятельных и профессиональных артистов и музыкантов города была поставлена опера Чуркина “*Освобождение труда*” в 4-х действиях на либретто П.П. Шестакова. Опера была написана еще в 1922 г. в Мстиславле и там же впервые поставлена, в Могилеве она шла в новой, несколько измененной редакции. Дирижером могилевской постановки был руководитель городского симфонического оркестра Я.Г. Певзнер, режиссером – Н.Ф. Анчаров, а художником – автор музыки (Чуркин окончил также заочно рисовальные классы Петербургской академии художеств). Это произведение имеет историческое значение, поскольку стало первой белорусской оперой советского времени. Музыка оперы не сохранилась: ее партитура сгорела в годы Великой Отечественной войны. Однако обстоятельная рецензия профессионального музыканта Ю. Дрейзина (ставшего вскоре видным белорусским музыкальным критиком) в могилевской газете “Соха и молот” [2] позволяет представить особенности этого сочинения Чуркина. Темой его стала революционная борьба, и, следовательно, такие символические герои, как Подневольный труд, Свобода, Работница Дамосова, Поп, Пристав были естественны. Музыка оперы, по свидетельству Дрейзина, “мелодического направления”, т.е. песенная, а “ее гармония и ритмика всюду ясны и доступны широким массам” [2]. В качестве лейтмотивов оперы композитор использовал цитаты широко известных музыкальных тем: революционных песен “Интернационал”, “Марсельеза”, гимна “Боже, Царя храни”, песни “Очи черные”. Они противопоставляются в музыкальной драматургии оперы друг другу, как противопоставляются ее герои, относящиеся к противоположным, борющимся классам. Произведение было поставлено к годовщине Октябрьской революции 9 ноября 1924 г. в Могилевском городском театре перед многочисленной публикой и имело большой успех. Опера была исполнена силами местных любителей, в том числе хором союза Рабпроса, который взял на себя главную ответственность за подготовку спектакля.

Тема революции, революционной борьбы и освобождения трудящихся от гнета эксплуататоров была новой и самой актуальной в молодом искусстве советского времени. Полный революционного запала, автор рецензии пишет, что опера “создана порывом революционной ненависти, гнева и любви, и в этом ее крупное общественное значение и агитационная роль”, она “представляет собою далеко не заурядное явление не только для нашего маленького Могилева, но, пожалуй, для всего необъятного пространства нашего великого Союза” [2].

На слова П. Шестакова Чуркин также в Могилеве написал произведение “*Вялікі траур*” для хора и фортепиано, одним из первых белорусских композиторов отозвавшись на смерть В.И. Ленина [3, л. 48].

Следующее сочинение Н.Н. Чуркина – *Симфоньетта B-dur “Белорусские картинки”* – вошло в историю белорусской музыки как первое национальное симфоническое произведение. Симфоньетта была написана в 1925 г. и в 1928 г. исполнена в Могилеве сводным оркестром драматического театра и музыкальной школы под управлением Я.Г. Певзнера. В 1940 и 1955 гг. “Белорусские картинки” Чуркина исполнялись на первой и второй Декадах белорусского искусства в Москве.

По замыслу автора, в Симфоньетте показываются картины жизни белорусского народа. Каждая музыкальная тема всех четырёх частей Симфоньетты представляет напев какой-либо белорусской народной песни. Жанровое разнообразие народных напевов (жатвенная песня, хороводная, свадебная, плясовая и др.), использованных автором в произведении, позволило ему создать различные по характеру и настроению национальные образы как дореволюционной Беларуси, так и жизни нового времени. Изысканство оркестровки (“гайдновский” оркестр парного состава), стройность классических форм каждой части этого произведения, написанного в раннеклассических традициях жанра, в сочетании с ярким национальным колоритом позволило Симфоньетте стать классикой белорусской музыки. Это произведение популярно и в наши дни.

Под впечатлением игры украинского струнного квартета им. Ж.Б. Вильома, выступавшего в городах Беларуси в 1927 – 1928 гг., в том числе - в Могилеве, Чуркин сочинил пьесу “Калыханка”, где использовал две народные белорусские колыбельные – “Не хадзі, коцік” и “Люлі, люлі, спаткі”. Эту лирическую, нежно-задумчивую пьесу, написанную в классических традициях русской музыки, и при этом на национальном материале, украинский квартет с успехом исполнял во многих городах Советского Союза, она стала первым белорусским произведением, опубликованным за пределами республики. После “Калыханки” в Могилеве Чуркин написал также три своих первых струнных квартета (1928, 1933) [4].

В воспоминаниях о своем творческом пути композитор писал, что в Могилеве “по созданию белорусского репертуара сложилась огромная работа”. Кроме названных произведений, им были написаны также две увертюры для оркестра, около 20 вокальных произведений на слова

Я. Купалы, более 30 – на слова Я. Коласа и 20 – на слова других белорусских поэтов [5, л. 4]. Эти произведения исполнялись под управлением автора: Чуркин руководил самодеятельными хорами в Могилевском педагогическом техникуме, в одной из войсковых частей, хором профсоюза работников просвещения. Могилевский период творчества Чуркина заканчивается, когда он, принятый в Союз белорусских композиторов (созданный в 1933 г.), в 1935 г. уезжает в Минск.

Свой вклад в создание белорусской национальной музыки внесли также преподаватели Могилевской музыкальной школы им. Н.А. Римского-Корсакова, открытой в 1919 г. Многие из них работали в Могилеве еще до революции – в частных музыкальных школах города или в гимназиях. Среди этих музыкантов был Александр Федорович Боркус – пианист, окончивший Московскую консерваторию с дипломом “свободного художника”. Он учился у профессора В.И. Сафонова, видного русского пианиста и дирижера, бывшего директором консерватории в 1889 – 1905 гг. (его учениками были А.Н. Скрябин, Н.К. Метнер, А.Ф. Гедике, Л.В. Николаев и другие видные пианисты). А.Ф. Боркус, приехав в Могилев, до конца своей жизни жил и работал здесь. После революции он становится преподавателем государственной музыкальной школы им. Н.А. Римского-Корсакова, с 1944 г. работает в Могилевском музыкальном училище. В 1908 г., когда Боркус начал работать в открывшейся в Могилеве частной музыкальной школе В.И. Ерихайлова, с большим успехом прошел его первый концерт в зале Общественного собрания служащих. Исполнительская деятельность Боркуса протекала в городе на протяжении трех десятилетий и после революции. Этот замечательный, хорошо известный в городе исполнитель и фортепианный педагог обладал также способностями к сочинению. Сообщение о работе Боркуса над *“Белорусской рапсодией” для фортепиано* на темы белорусских песен появляется в 1925 г. [6; 7]. В последующих газетных и журнальных публикациях тех лет также упоминается это произведение Боркуса, которое автор многократно исполнял [8-10; 11, с. 178].

Другим творчески одаренным музыкантом школы была преподаватель фортепиано Ираида Георгиевна Кореневская. В 1925 г. ею была написана *“Белорусская фантазия” для фортепиано*, которую рассмотрела и одобрила музыкальная подсекция Инбелкульта, о чем писала “Савецкая Беларусь” [9]. Фантазия была оркестрована другим преподавателем школы, Я.Г. Певзнером, и исполнялась под его управлением школьным симфоническим оркестром [9; 10].

Я.Г. Певзнер занимался не только оркестровкой произведений (в их числе, например, была 2-актная детская опера Виноградовой “Кто не трудится, тот не ест”, поставленная школьными силами в городском театре), но и явился автором *“Оркестровой фантазии на темы белорусских песен”*, с успехом исполнявшейся оркестром в концертах школы [7-9; 12].

По свидетельству республиканской прессы, комиссия белорусской музыки музыкальной подсекции Института белорусской культуры в

декабре 1925 г. рассматривала ряд новых сочинений, присланных из Могилева. Это были произведения для хора молодого композитора В.В. Вишневецкого – “Вясна” на слова Я. Коласа, “Нёман” на слова Т. Гартного, “Вечарам” на слова М. Чарота и дуэт “Ручэй” для сопрано и баритона с хором на слова Я. Коласа [6]. А в 1939 – 1940 гг. в Могилеве жил и работал белорусский композитор Н.Я. Ровенский, автор известного гимна “Магутны Божа”. Он работал в музыкальной школе и музыкальном училище преподавателем музыкально-теоретических дисциплин. Среди произведений, написанных в могилевский период жизни Ровенского, – музыкальное оформление “Письма белорусского народа великому Сталину”. Музыка “Письма” предназначалась для исполнения хором, оркестром народных инструментов, мелодекламацией и сольного вокального исполнения и, как сообщалось, была насыщена мелодиями белорусских народных песен и танцев, бодрыми песнями о Советской Беларуси. “Письмо” было прослушано в Союзе композиторов БССР 2 июля 1938 г., было принято и должно было исполняться художественными коллективами Минска в Международный антивоенный день – 1 августа [13].

Заклучение

Так, в Могилеве, городе с давними и крепкими музыкальными традициями, местными преподавателями музыки были созданы и исполнены произведения, часть из которых представила собой значительный вклад в белорусскую музыку. Творчески включившись в процесс создания национальной культуры, развернувшийся в 20 – 30-е гг. прошлого столетия, музыканты-преподаватели Могилева внесли немалый вклад в создание белорусского репертуара.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белорусский государственный архив-музей литературы и искусства (БГАМЛИ). – Фонд 123. – Оп. 1. – Ед. хр. 189.
2. **Дрэйзін, Ю.** Опера “Освобождение труда” // Соха и молот. – 1924. – 13 ноября. – № 259(1709).
3. БГАМЛИ. – Фонд 401. – Оп. 1. – Ед. хр. 2.
4. <http://www.belmuzfond.com>
5. БГАМЛИ. – Фонд 123. – Оп. 1. – Ед. хр. 186.
6. Мастацкія весткі // Савецкая Беларусь. – 1925. – 20 снежня. – № 289(1588).
7. **Дрэйзін, Ю.** Магілёўская музычная школа // Савецкая Беларусь. – 1925. – 18 снежня. – № 287(1586).
8. Орфей. Могилевская музыкальная школа // Звезда. – 1926. – 30 января. – № 24(2234).
9. **Дрэйзін, Ю.** Сёмая гадавіна Магілёўскае музычнае школы // Савецкая Беларусь. – 1926. – 20 сакавіка. – № 63(1658).
10. Орфей. Белорусская пролетарская школа // Звезда. – 1926. – 21 марта. – № 65(2275).
11. **Дрэйзін, Ю.** Кастрычнік і беларуская музыка // Узвышша. – 1927. – № 5. – С. 167–180.

12. *Дрэйзін, Ю.* Магілёўская музычная школа // Савецкая Беларусь. – 1926. – 12 снежня. – № 283(1878).
13. Камунар Магілёўшчыны. – 1938. – 5 ліпеня. – № 54(2728).

Поступила в редакцию 06.03.2012 г.

УДК 37.011.31

Т.П. ЧИКИНДИНА

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

В данной статье рассматривается один из аспектов теории воспитания – воспитательная деятельность. Сравниваются понятия “воспитание”, “воспитательный процесс”, “воспитательная деятельность”, “воспитательная работа”. Раскрыта структура воспитательной деятельности, включающая цели, мотивы, действия и результат. Автором выявлена специфика содержания воспитательной деятельности педагога, а также выделены основные умения воспитателя (диагностические, прогностические, проектировочные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные).

Введение

Изменение социокультурной ситуации во многом обусловило трансформацию духовных, нравственных ценностей современного общества и человека. Не стала исключением и сфера профессионального педагогического образования. Наибольшую тревогу сегодня вызывает отношение педагогов к воспитательной деятельности. Зачастую как педагоги, уже работающие в учреждениях образования, так и студенты, получающие педагогическое образование, высказывают опасения относительно воспитательной работы со школьниками или полностью ее отрицают.

Поэтому наряду с предметной подготовкой педагога особое место занимают воспитательные составляющие в структуре его профессиональной деятельности, которые нуждаются в постоянном обновлении, пополнении и совершенствовании. В этой связи большое значение приобретает исследование особенностей формирования у будущего учителя ценностного отношения к воспитательной деятельности.

Основная часть

Проблемам теории и практики подготовки специалистов, их профессионального становления посвящены исследования ученых-педагогов (Э.С. Аришина, О.Л. Жук, С.О. Каминская, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов и др.), в которых вопросы формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности рассматриваются лишь косвенно. Современный взгляд на функционально-деятельностные характеристики воспитательной деятельности педагога представлен в

работах И.Д. Демаковой, И.А. Колесниковой, С.Д. Полякова, Е.М. Сафроновой, Н.Л. Селивановой, В.А. Сластенина и т.д. Вместе с тем многие аспекты проблемы остались вне поля зрения исследователей. Одним из важных является вопрос о сущности воспитательной деятельности. До сих пор в педагогической науке существуют различные точки зрения и позиции на природу данного понятия.

Воспитание, как категория педагогики, многозначно. В педагогической литературе оно толкуется в различных смыслах и значениях в зависимости от характера субъектов и объектов воспитания и особенностей их взаимодействия. Анализ взглядов отечественных и российских ученых на проблему воспитания позволяет рассматривать воспитание как социальное явление, процесс и деятельность.

Воспитание как социальное явление предполагает включение подрастающего поколения в освоение и преобразование культуры. Оно осуществляется через систему общественного воспитания, которое состоит из множества внутренних подсистем, обладающих свойствами иерархичности и целостности: воспитание в семье, в учреждениях образования, общественных организациях и др.

Сущность воспитания как процесса состоит в том, что объективное (внешнее) становится достоянием субъективного (внутреннего), переводится в область сознания человека, с тем чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшего поведения и деятельности. Для характеристики воспитания как процесса используются (Н.К. Степаненков, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый и др.) такие категории, как “этап”, “состояние”, “стадии” и др.

Воспитание как деятельность предполагает осуществление конкретных действий педагогом в рамках воспитательного процесса. В этом случае предметами педагогического влияния воспитателя становится личность, детский коллектив, социальная группа и др.

Несмотря на то, что педагогической практике давно известно понятие “воспитательная деятельность”, в различных пособиях для учителей-воспитателей шире рассматривается понятие “воспитательная работа”. Обратим свое внимание на синонимичность, но не тождественность данных понятий.

И.Д. Демакова указывает на функциональное различие педагога как субъекта воспитательной деятельности и как субъекта воспитательной работы:

– элементы воспитательной работы частично реализуются в преподавании и обучении, в процессе классного руководства, организации жизнедеятельности детей в школе и системе дополнительного образования; в свою очередь, воспитательная деятельность пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику;

– воспитательная работа направлена на решение конкретных педагогических задач, и ее эффективность определяется качеством проведенного

мероприятия, а воспитательная деятельность является концептуальной основой системы педагогической деятельности, и ее эффективность определяется качественными изменениями в развитии детей, их личностном росте;

– воспитательная работа вариативна, в отличие от воспитательной деятельности, которая имеет инвариантные характеристики [1, с. 114-115].

Позволим себе не согласиться с некоторыми из вышеуказанных отличий. На наш взгляд, неправомерно ассоциировать воспитательную работу с формализмом, реализацией “готовых” мероприятий и методик. Нам близка точка зрения В.А. Сластенина, по мнению которого, слово “работа”, подчеркивает “прикладной аспект воспитательной деятельности, необходимость преодоления учителем противоречий при достижении целей, профессиональный оттенок деятельности и позиций” [2, с. 34].

В соответствии с общей структурой деятельности, рассмотренной А.Н. Леонтьевым, воспитательная деятельность обязательно связана с ее целью, мотивом, действием и результатом.

Целенаправленность – неперемное условие человеческой деятельности. Деятельность воспитательная, конечно же, не является исключением. Цели воспитательной деятельности выводятся из ценностей, совокупность которых помогает определить профессиональную позицию учителя, в сущности составляет идеологию деятельности воспитателя.

Ряды ценностей, которые может учитывать в своей воспитательной деятельности учитель, обширны: человеческие ценности, ценности государства, общества, личностные ценности, ценности самого педагога, ценности учреждения и др. Поэтому многие педагоги очерчивают определенный круг ценностей, который поможет выстроить совместную деятельность между воспитателем и школьниками. Известный педагог-исследователь В.А. Караковский считает, что к таким ценностям относятся: Человек – абсолютная ценность, “мера всех вещей”; Земля; Отечество; Труд; Знания; Культура; Мир [3].

Определенные ценности, а точнее, отношение к ним, по мнению М.А. Бесовой, П.И. Пидкасистого, Н.Е. Щурковой и др., должны наполнять содержание воспитательного процесса: человек – цель и мера всех вещей; жизнь – признание права на жизнь каждого человека; бережливость по отношению к любым проявлениям жизни; характеристика образа жизни, достойного человека; общество – “сообщество”, всякого рода единения людей во имя достойной жизни; труд.

Определим систему ценностей, которые легли в основу цели и задач воспитания, закрепленных в Кодексе Республики Беларусь об образовании: личность ребенка; процесс социализации и саморазвития школьника; культура (нравственная, эстетическая, экологическая, идеологическая); семья, труд, здоровье [4, с. 21].

Педагог должен четко представлять ценности, которые лягут в основу его воспитательной деятельности. Тогда не возникнет вопроса о целях деятельности по воспитанию и об ответственном отношении педагога к себе как субъекту этой деятельности.

Мотивы, так же как и цели, играют ведущую роль в структуре деятельности. Отметим, что осознанным побуждающим мотивом воспитательной деятельности педагога является цель воспитания. Однако нельзя отрицать того факта, что воспитательная деятельность, как и любая другая деятельность, побуждается не одним мотивом, а целой системой таких побудителей, к примеру: стремление выразить себя через воспитательную деятельность; чувство ответственности за воспитание детей; желание утвердиться среди коллег и администрации и др. Главным является вопрос не о наличии у воспитателей тех или других мотивов, а о выделении ведущего мотива. Поэтому если воспитательная деятельность побуждается желанием реализовать цель воспитания, выдвинутую обществом, – “формировать разносторонне развитую, нравственно зрелую, творческую личность обучающегося” [4, с. 21], а остальные мотивы находятся в соподчинении, то можно говорить, что воспитательная деятельность соответствует общей парадигме гуманистического воспитания.

Конкретное выражение воспитательной деятельности видится в воспитательных действиях как единстве цели и содержания, которые направлены на достижение результата и получение продукта.

В традиционном понимании компонентами содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) являются знания; умения и навыки; опыт деятельности и ценностных отношений, которые учащимся необходимо усвоить. В системе воспитания они приобретают иной характер.

По мнению Е.В. Бондаревской, раз мы различаем воспитание как целенаправленную деятельность педагогов по созданию системы жизнедеятельности детей и воспитательный процесс как овладение ребенком ценностями и смыслами и обретение ранее отсутствующих свойств, качеств, жизненных позиций, то, соответственно, следует различать содержание воспитания как компонента воспитательного процесса и содержание воспитательной деятельности как ее предметную основу [2, с. 124].

Тогда содержание воспитательной деятельности педагога будет включать в себя:

- отбор круга ценностей, значимых для воспитанников;
- присвоение школьниками элементов культуры через организованную деятельность;
- формирование определенных качеств через построение системы отношений;
- “создание условий самореализации ребенка как цель и результат воспитательной деятельности педагога” (И.Д. Демакова).

Как определенный способ осуществления воспитательной деятельности воспитательные действия связаны с умениями, которыми обладает учитель. Педагогической науке хорошо известны исследования, посвященные педагогическим умениям (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Н.И. Мицкевич и др.). Анализ этих исследований позволил очертить круг тех умений, которые будет использовать учитель в процессе организации воспитательной деятельности:

– диагностические умения (определять критерии и уровни воспитанности детей, выявлять их индивидуально-психологические особенности; оценивать воспитательный потенциал коллектива и др.);

– прогностические умения (определять пути и динамику развития каждого ученика; предвидеть возможные трудности взаимоотношений в семье, со взрослыми, сверстниками; прогнозировать воспитательные возможности окружающей действительности и т.д.);

– проектировочные умения (определять конкретные воспитательные задачи с учетом цели воспитания; планировать содержание и виды воспитательной деятельности; отбирать оптимальные формы, методы и приемы работы с детьми и т.д.);

– организаторские умения (целесообразно организовывать собственную работу; включать всех учащихся в различные виды воспитательной деятельности; создавать специальные условия для проявления активности, творчества, самостоятельности школьников и др.);

– коммуникативные умения (воспринимать окружающее без субъективных искажений; устанавливать психологический контакт с детьми, родителями, коллективом; целенаправленно поддерживать общение; целесообразно использовать педагогическую технику);

– рефлексивные умения (объективно оценивать педагогом свою воспитательную деятельность и поступки с точки зрения соответствия их замыслу; соотносить содержание деятельности поставленным целям и задачам; определять эффективность используемых методов, средств, приемов воспитания и др.).

Последним из рассмотренных нами компонентов в общей структуре воспитательной деятельности является ее результат как итог и показатель качества деятельности. К сожалению, до сих пор не сложилось единых представлений, что следует признавать результатом воспитательной деятельности, по каким показателям, параметрам и критериям его можно оценивать. Следовательно, существует опасность подмены субъективно-качественных характеристик эффективности воспитательной деятельности объективно-количественными показателями.

Так, к примеру, многие педагоги судят об успехах воспитательной работы по количеству проведенных мероприятий, а, оценивая воспитанность ученика, не учитывают качественные изменения, т.е. подлинно воспитывающий результат. Сложность вопроса также заключается и в том, что достаточно трудно отделить результаты воспитательной деятельности от результатов другой педагогической деятельности.

Принимая во внимание все эти факты, коллектив исследователей под руководством В.А. Слостенина, обращает свое внимание на то, что в понятие “результаты воспитательной деятельности” включены, по меньшей мере, три аспекта потенциальных ее результатов.

1. Организационный результат, под которым понимают качество организации педагогом совместной деятельности воспитанников, посредством

которой обогащается личный опыт школьников социально и личностно значимым содержанием.

2. Практический (внешний) результат: реальные достижения воспитанников в различных конкретных видах деятельности (познавательной, художественно-эстетической, трудовой и др.).

3. Воспитательный (внутренний) результат, под которым следует понимать “положительную динамику проявлений ценных личностных качеств воспитанников в специально организуемой совместной деятельности” [2, с. 212].

Заключение

Анализ компонентов воспитательной деятельности снимает вопрос о том, какие из них являются основными, а какие вспомогательными. Главным является то, какое место занимает каждый компонент в общей структуре воспитательной деятельности. От понимания механизмов и структуры воспитательной деятельности зависит выбор и результативность воспитательного влияния. Следует также помнить, что воспитательная деятельность как бы “встроена” в общую структуру воспитательного процесса, являясь его важнейшей составной частью, направлена на его организацию, управление развитием и повышение эффективности.

Таким образом, воспитательная деятельность педагога, осуществляемая в рамках воспитательного процесса, понимается как особый вид педагогической деятельности, направленной на создание условий благоприятного развития личности ребенка. Ее сущность состоит в организации деятельности, посредством которой ученики присваивают элементы культуры, а также в построении системы отношений. В современной социальной ситуации содержанием воспитательной деятельности педагога выступают такие ценности, как личность ребенка и процесс ее развития, культура, семья, труд, здоровье. Достижению количественных и качественных результативных характеристик воспитательной деятельности педагога способствуют воспитательные умения учителя-воспитателя (диагностические, прогностические, проектировочные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Демакова, И.Д.** Функционально-деятельностные характеристики воспитательной деятельности педагога / И.Д. Демакова // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 108–123.
2. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова [и др.] ; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 336 с.
3. **Караковский, В.А.** Стань человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М., 1993. – 80 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

Поступила в редакцию 13.03.2012 г.

УДК 37.015

Ю.К. ШЕРГИЛАШВИЛИ, Н.В. ИЛЬНИЧ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ “ПСИХОЛОГИЯ” И “ЛОГОПЕДИЯ”

В статье представлены результаты исследовательской работы авторов по проблемам подготовки студентов специальностей “Психология” и “Логопедия”. Авторы определяют три основных направления формирования социально-коммуникативной компетентности у студентов. Первое направление связано с введением в программу подготовки профессионально ориентированных учебных предметов и практик. Второе – с использованием методов и технологий профессионально-личностного развития. Третье – с поддержкой информальных путей профессионального и личностного самоопределения. Авторами предложена комплексная методика развития социально-коммуникативной компетентности студентов-логопедов в процессе изучения специализированных дисциплин.

Введение

Кафедра специальных психолого-педагогических дисциплин МГУ им. А.А. Кулешова проводит подготовку студентов специальностей “Психология” и “Логопедия”, многие из которых в будущем связывают свою профессиональную деятельность со специальным образованием. Профессиональная деятельность специалистов системы специального образования предъявляет повышенные требования к их личности. Поэтому еще на этапе вузовской подготовки необходимо предусмотреть возможности для развития их личностных и профессиональных качеств. Особую роль здесь играет развитие социально-коммуникативной компетентности. В самом широком смысле речь идет о развитии умения правильно ориентироваться в себе и в партнерах по общению, в собственном психологическом потенциале и потенциале партнера, а также в коммуникативной ситуации в целом [1].

Кроме общей социально-коммуникативной компетентности важно развивать у студентов социально-коммуникативную компетентность в профессиональной сфере. Опросы специалистов показывают, что выпускники, работающие в специальных дошкольных и школьных учреждениях для детей с нарушениями психофизического развития, испытывают затруднения при:

- взаимодействию с родителями детей, осуществлении в доступной форме педагогического просвещения, оказании консультативной помощи;
- межличностном взаимодействии с детьми;
- осуществлении индивидуального подхода в условиях групповой работы с детьми [2].

Уделяя внимание повышению социально-коммуникативной компетентности студентов, мы не только способствуем развитию их личности, но и готовим их к практической работе с детьми и их родителями.

В психологии профессиональной деятельности социально-коммуникативная компетентность рассматривается как интегративное личностное образование, которое включает: личностный аспект (гуманистические ориентации, коммуникативные ценности, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению); когнитивный аспект (наличие знаний о закономерностях общения и опыта оперирования ими); технологический аспект (умения и навыки общения, в том числе в профессиональной сфере) [3].

Основная часть

Результаты исследования социально-коммуникативной компетентности студентов специальностей “Психология” и “Логопедия” МГУ им. А.А. Кулешова, проведенного нами с использованием метода поперечных срезов, показали, что диагностические признаки снижения социально-коммуникативной компетентности встречаются у студентов очень часто, особенно в начале вузовского обучения. При этом, если в группе студентов-психологов наблюдается тенденция к уменьшению признаков снижения социально-коммуникативной компетентности с 67,5% на 1-2 курсах до 42,5% на 4-5, то в группе студентов-логопедов такой тенденции не наблюдается – 71,4% на 1-2 курсах и 67,9% на 4-5 (таблица).

Показатели снижения социально-коммуникативной компетентности у студентов МГУ им. А.А. Кулешова (по данным методики КСК Е.И. Рогова)

Диагностический признак	Студенты-психологи, 5 лет обучения (74 чел.)				Студенты-логопеды, 4 года обучения (56 чел.)			
	1-2 курс (34 чел.)		4-5 курс (40 чел.)		1-2 курс (28 чел.)		3-4 курс (28 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Социально-коммуникативная неуклюжесть	4	11,8	5	12,5	9	15,3	4	14,3
Нетерпимость к неопределенности	6	17,6	9	22,5	7	25,0	6	21,4
Конформность	7	20,6	4	10,0	4	14,3	10	35,7
Повышенное стремление к статусному росту	4	11,8	6	15,0	5	17,9	5	17,9
Ориентация на избегание неудач	4	11,8	4	10,0	6	21,4	6	21,4
Фрустрационная нетолерантность	7	20,6	6	15,0	9	32,1	9	32,1
Общее кол-во студентов с диагност. признаками снижения соц.-ком. компетентности	23	67,5	17	42,5	20	71,4	19	67,9

По данным методики КСК (“Компетентность социально-коммуникативная”) Е.И. Рогова, снижение уровня социально-коммуникативной компетентности у студентов чаще всего наблюдается по шкалам “нетерпимость к неопределенности”, “фрустрационная нетолерантность”, “конформность”, “ориентация на избегание неудач”.

Студенты с высокими показателями по шкале “нетерпимость к неопределенности” отличаются повышенной тревожностью, раздражительностью в общении, склонны к импульсивному принятию решений в ситуациях общения, бояться попасть впросак, нетерпеливы, импульсивны, неуверенны в себе. По нашим данным, 20-25% студентов имеют подобные недостатки социально-коммуникативной сферы.

Фрустрационная нетолерантность у студентов проявляется в виде вспыльчивости, агрессивности, в неумении и нежелании сдерживать отрицательные эмоции в общении. При этом студенты-психологи в ходе социально-психологических тренингов, включенных в программу их обучения, отрабатывают подобные недостатки: на 4-5 курсах они встречаются реже, чем на 1-2 курсах (у 15% испытуемых). У студентов-логопедов фрустрационная нетолерантность в общении встречается в 2 раза чаще (у 32,1% студентов как 1-2, так и 4-5 курсов).

Высокие показатели по шкале “конформность” сопряжены с такими свойствами личности, как зависимость от других, внушаемость, ориентация на социальное одобрение, уход от ответственности. Недостатки модели “конформного поведения” также отрабатываются в ходе тренингов со студентами-психологами. Количество студентов-психологов с повышенной конформностью от младших к старшим курсам сокращается в 2 раза (с 20,6% до 10,0%).

Обращает на себя внимание значительный рост показателей по шкале “конформность” у студентов-логопедов. Их обучение носит традиционный академический характер, им не хватает практического опыта, знаний, как вести себя в ситуациях, связанных с профессиональным общением, поэтому у студентов-логопедов вырабатывается тенденция к “послушному поведению”, которое в условиях традиционного обучения способно приносить определенные дивиденды.

Ориентация на избегание неудач у студентов связана с боязнью трудностей в делах и общении, недоверчивым отношением к другим, пассивностью, пессимистичностью. В группах студентов-психологов подобная коммуникативная тенденция встречается в два раза реже, чем в группах студентов-логопедов (10,0-11,8% и 21,4% соответственно).

Определенную роль в разрешении психологических проблем студентов-психологов, связанных с недостатком социально-коммуникативной компетентности, играет специфика психологического образования, где большее внимание уделяется развитию социально-коммуникативных качеств будущих психологов. В программу подготовки студентов по специальности “Психология” в МГУ им. А.А. Кулешова входят психологические тренинги, факультативы по развитию ценностно-смысловой сферы личности

и развитию навыков психической саморегуляции. Как показали проведенные нами с помощью специально разработанной анкеты опросы [4], студенты-психологи значительно чаще, чем студенты-логопеды, обращаются за индивидуальной психологической помощью к психологам-консультантам, посещают психологические курсы, семинары и тренинги сверх учебной программы. Отличительной особенностью студентов-психологов является широкое использование ими в повседневной жизни приемов саморегуляции, которые они освоили во время учебных занятий.

Учитывая результаты проведенного исследования, мы пришли к выводу о возможности использования опыта учебно-профессиональной подготовки студентов-психологов при обучении студентов-логопедов. В целом мы определили три основных направления развития социально-коммуникативной компетентности студентов специальностей “Психология” и “Логопедия” на факультете педагогики и психологии детства МГУ им. А.А. Кулешова.

Первое направление связано с введением в программу подготовки профессионально ориентированных учебных предметов, специализированных практик, с привлечением к образовательному процессу специалистов-профессионалов в области логопедии и психологии. На учебных занятиях используются учебные ситуации, моделирующие профессиональную деятельность, проблемные дискуссии по поиску решений в таких ситуациях. Это позволяет студентам более реально относиться к выбранной профессии, повышать социально-коммуникативную компетентность в профессиональной сфере [5].

Второе направление связано с использованием методов и технологий профессионально-личностного развития, его диагностики и коррекции в процессе учебно-профессиональной подготовки. Оно предполагает использование диагностических, развивающих и коррекционных процедур, способствующих формированию у студентов адекватной самооценки, социальной перцепции и рефлексии.

Например, с целью формирования профессиональной наблюдательности и диагностических умений во время учебных занятий по специальным дисциплинам студентам рекомендуется выполнять следующие задания:

1. Написание сочинений, актуализирующих процессы самоанализа.
2. Выполнение тестов, направленных на диагностику личностных качеств, сравнение результатов с данными самоанализа.
3. Решение специально подобранных психологических задач по опознанию психологических закономерностей поведения людей.
4. Составление психологических портретов других людей и анализ способов взаимодействия с конкретными типами людей.

Третье направление связано с поддержкой неформальных путей профессионального и личностного саморазвития. Оно предусматривает ряд возможностей для студентов проявлять личную инициативу сверх программы подготовки, в том числе самостоятельное написание тезисов, статей, участие в конференциях, олимпиадах, тренингах, семинарах.

Особая роль в развитии социально-коммуникативной компетентности как студентов-психологов, так и студентов-логопедов должна отводиться психологическим тренингам. Наши исследования, проводимые со студентами-психологами, показали, что ситуация тренинга помогает студентам лучше узнать самих себя, развить недостающие профессионально важные качества, в первую очередь социально-коммуникативную компетентность [6]. Несмотря на большое разнообразие моделей тренинговой работы в этой области, наиболее адекватной для решения задач коммуникативного развития современных студентов нам представляется модель тренинга социально-коммуникативной компетентности, разработанная Е.В. Сидоренко [7]. Главными достоинствами этой модели являются незаметность и безболезненность диагностических процедур; использование методов активизации партнера; внимание к регуляции эмоционального напряжения; положительная обратная связь. Помимо развития навыков партнерского общения тренинг по модели Е.В. Сидоренко учит умению концентрировать внимание на достижение целей совместной деятельности партнеров, что является исключительно важным для формирования навыков общения в условиях профессиональной деятельности будущих логопедов и практических психологов. Таким образом, социально-психологический тренинг способствует как развитию общей, так и профессиональной социально-коммуникативной компетентности.

Эффективным методом формирования профессиональной социально-коммуникативной компетентности студентов специальности “Психология” и “Логопедия” является деловая игра, которая приближает учебный процесс к условиям профессиональной деятельности. Как пишет Н.В. Дроздова, “при проведении деловой игры необходимо учитывать методические требования: игра является продолжением или завершением темы (раздела) учебной дисциплины, практическим дополнением изучения дисциплины; преподаватель приближает ситуацию к реальным профессиональным условиям, создает атмосферу поиска путей решения и непринужденности, четко формулирует задачи, условия и правила игры, выявляет возможные варианты решения проблемы” [8, с. 101].

Деловые игры используются при проведении практических занятий по специализированным дисциплинам. Благодаря этому процесс профессионального обучения приобретает эмоционально насыщенный характер, у студентов развиваются профессиональное мышление и коммуникация, вырабатывается стиль коммуникативного поведения в условиях, имитирующих профессиональную деятельность.

Комплексно развивать профессиональную социально-коммуникативную компетентность студентов можно в процессе изучения специализированных дисциплин. Так, студенты логопеды и психологи при изучении дисциплины “Специальная психология” овладевают навыками профессионального общения в ходе диагностико-коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Вначале на практических занятиях студентам предлагаются видеоматериалы, знакомящие с работой

специалистов в этой области. Далее на занятиях используются имитационные игры, с помощью которых отрабатываются навыки диагностико-коррекционной работы. Особое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков, необходимых для такой работы.

На лабораторных занятиях диагностико-коррекционная работа проводится уже в условиях реального общения с детьми на базе дошкольных и школьных специальных учреждений г. Могилева. Она включает в себя ряд заданий. Первое представляет собой пошаговое выполнение диагностики интеллектуальной сферы ребенка с отставаниями в развитии с помощью стандартизированной методики Дж. Векслера и построение на ее основе профиля интеллекта с выделением высоких и низких показателей по отдельным шкалам. Второе задание предполагает использование разных методик при обследовании конкретного ребенка, целью которого является самостоятельное написание психологического заключения с использованием клинических и психолого-педагогических данных. Наконец, третье задание заключается в подборе методического обеспечения индивидуальной психокоррекционной программы для работы с ребенком, имеющим легкие отклонения в развитии (на основе конкретного диагностического случая) и проведении коррекционных упражнений с ним.

Такая методика проведения учебных занятий готовит студентов к профессиональному общению с детьми, имеющими различные нарушения развития, развивает их социально-коммуникативную компетентность, важными составляющими которой являются культура речи, культура использования вербальных и невербальных средств общения, умение найти речевой и эмоциональный контакт с ребенком. В настоящее время методика проходит апробацию.

Заключение

1. Результаты проведенного нами исследования показывают, что в начале вузовского обучения до 70% студентов специальностей “Психология” и “Логопедия” имеют психологические проблемы, связанные с недостатком социально-коммуникативной компетентности: они тревожны, раздражительны в общении, импульсивны в принятии решений, вспыльчивы, легко уязвимы, зависимы от других, избегают трудностей в делах и общении.

2. У студентов-психологов по сравнению со студентами-логопедами проблемы, связанные с недостатком социально-коммуникативной компетентности, разрешаются в ходе вузовской подготовки по специальности. Учитывая результаты проведенного исследования, мы пришли к выводу о возможности использования опыта учебно-профессиональной подготовки студентов-психологов при обучении студентов-логопедов.

3. Основными направлениями специально организованной работы по развитию социально-коммуникативной компетентности студентов специальностей “Психология” и “Логопедия” являются: усиление практической направленности образования; применение методов и технологий социально-личностного развития в учебном процессе; поддержка

информальных путей профессионального и личностного становления студентов, привлечение их к активной практической и научной работе по выбранной специальности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Петровская, Л.А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
2. **Михайловская, Л.В.** Качество подготовки учителей-дефектологов в контексте их профессиональной адаптации / Л.В. Михайловская // Специальное образование: традиции и инновации : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 8-9 апр. 2010 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2010. – С. 170–172.
3. **Тимашкова, Л.Н.** Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов : монография / Л.Н. Тимашкова. – Минск : УИЦ БГПУ, 2003. – 122 с.
4. **Ильинич, Н.В.** Разрешение внутриличностных проблем студентов-психологов в процессе учебно-профессиональной подготовки в вузе / Н.В. Ильинич, И.Р. Иванова // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2012. – № 1. – С. 20–28.
5. **Шергилашвили, Ю.К.** Обследование речевых нарушений у детей дошкольного возраста : метод. реком. / Ю.К. Шергилашвили. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 35 с.
6. **Ильинич, Н.В.** Использование социально-психологических тренингов в обучении студентов-психологов / Н.В. Ильинич, И.Р. Иванова // III Республиканская научно-практическая конференция “Использование передовых технологий обучения в учреждениях образования”, г. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы, 20–21 октября 2011 г. – С. 211–215.
7. **Сидоренко, Е.В.** Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 208 с.
8. **Дроздова, Н.В.** Деловая игра как метод формирования коммуникативной компетентности у студентов-логопедов / Н.В. Дроздова // Специальное образование: традиции и инновации: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 8–9 апр. 2010 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2010. – С. 101–103.

Поступила в редакцию 28.10.2011 г.

УДК 159.98:61

С.Л. БОГОМАЗ, С.Ф. ПАШКОВИЧ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ТРАВМОЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Статья посвящена поиску эффективных копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата. Возвращение в зону оптимального функционирования психики предполагает использование личностных определенных способов, направленных на оптимизацию ее психи-

ческого состояния. Правильно выбранная стратегия поведения в посттравматической ситуации может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной личности, умеющей противостоять различным стрессогенным факторам.

Введение

Актуальность изучения особенностей адаптации после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата (ОДА) обосновывается необходимостью решения многих проблем, с которыми человек самостоятельно справиться не в силах, поскольку не имел опыта функционирования в условиях жестких ограничений, вызванных травмой. В ситуации, когда человек теряет возможность свободно передвигаться, совершать элементарные действия по самообслуживанию, происходит кардинальная перестройка всей его жизни. Неизбежная при этом смена набора ранее действовавших социальных ролей, как правило, сопровождается негативными психическими состояниями, приводит к личностному кризису, а в дальнейшем может привести и к психическим расстройствам.

Повышенная восприимчивость к внушающим влияниям различного рода может вызвать у травмированного искаженное представление о тяжести заболевания, что может способствовать переходу из состояния активного поиска способов реабилитации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности. Это может привести к тому, что человек, в результате травмы оказавшийся в инвалидной коляске, вольно или невольно станет для своего окружения неким “центром напряженности”, источником негатива, пессимистических настроев и установок. А ведь любому обществу лучше иметь в своих рядах людей, пусть с определенными ограничениями, но активных, стремящихся к личностной и профессиональной самореализации, бытовой и финансовой самостоятельности, чем пассивных, немощных и ни к чему не стремящихся иждивенцев.

Обеспеченность техническими средствами реабилитации является далеко не единственным средством успешной адаптации. Потеря свободы и самостоятельности неизбежно порождает внутриличностный конфликт между наличествующими потребностями и имеющимися возможностями их реализации. Этот конфликт требует психологического разрешения посредством его переживания и большой внутренней работы по совладанию с создавшейся ситуацией.

Основная часть

Ощущения человека, который внезапно теряет возможность владеть своим телом, в некоторых случаях можно сравнить разве что с ощущениями “заживо погребенного”. Такое жизненное событие не может не иметь для его субъекта психологических последствий. Оно вызывает изменение социальной ситуации развития личности, приводит к смене роли, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра

решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни и, наконец, – его “образа Я” [1]. При этом каждый случай, отличающийся своей уникальностью, имеет и некие общие закономерности, позволяющие человеку максимально быстро и успешно адаптироваться в новых условиях.

В поиске методов, с помощью которых можно было бы выявить эти закономерности, мы пришли к выводу, что наилучший результат может быть получен с помощью детального изучения отдельных клинических случаев, в которых людям после травмы удалось восстановить свое душевное равновесие и, несмотря на трудности и ограничения, они смогли “начать жить заново”. Именно поэтому мы являемся сторонниками качественных методов исследования и используем нарративный подход.

По мнению И.Р. Пригожина, “современная наука в целом становится все более нарративной. Прежде существовала четкая дихотомия: социальные, преимущественно нарративные науки – с одной стороны, и собственно наука, ориентированная на поиск законов природы, – с другой. Сегодня эта дихотомия разрушается” [2]. Несмотря на многие существующие на данный момент неясности в отношении предмета-объекта-метода исследования, в последнее время исследователи все чаще говорят о том, что нарративное составляет не дополнительную, а неотъемлемую часть психологического знания.

Для работы в интересующей нас сфере особое значение имеют задачи, которые решаются за счет конструирования нарратива. Следует учитывать тот факт, что нарратив выполняет задачу по самопредъявлению рассказчика как на сознательном, управляемом им уровне, так и на уровне несознательном, не подчиненном контролю рассказчика. “В результате процесс организации и соотнесения личного опыта рассказчика подвергается многочисленным искажениям вследствие его актуальных целей взаимодействия, действия защитных механизмов, механизмов социальной желательности и т.п.” [3, с. 122].

Одним из главных преимуществ нарративного подхода в исследовании избранной нами сферы является то, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом его самого. Отнесенный к разряду “автотерапевтических” средств, нарратив помогает справляться с неопределенностью, создает убедительную легенду, личную “историю болезни” или рассказа об излечении. В непосредственной работе с психотерапевтом именно на рассказы клиента ложится задача структурирования и презентации проблемы и отношения к ней, представления содержащихся в ней путей ее решения, богатства выбора и прочее. Именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически “переписывание” наново своей истории, предоставляемые нарративным подходом, можно использовать в работе с выбранной нами категорией.

По мнению исследователей, имеется достаточно причин для того, чтобы заниматься качественным исследованием. Одной из них является

убежденность исследователя, основанная на исследовательском опыте. Другая причина заключается в характере исследовательской проблемы. Некоторые области исследования по самой своей сути больше подходят для качественных типов исследования [4, 5]. Например, как можно исследовать проблемы человека вынужденного практически начинать жизнь заново в условиях жесткого ограничения его функциональных возможностей? Есть ли смысл проводить исследование на большой выборке и выявлять некие общие способы адаптации в новых условиях жизнедеятельности, используя количественные методы исследования? По нашему мнению, смысла в таких исследованиях немного, так как исследуемая выборка изначально не является однородной по составу, т.е., в отличие от, скажем, школьного класса или студенческой группы, в эту категорию люди попадают несознательно, не по своей воле. Каждый переходит в эту категорию вынужденно, внезапно, в результате различных травматических событий. При этом возникают вопросы по поводу того, по каким признакам исследуемых можно объединять в какие-либо, более или менее, однородные группы.

Наиболее соответствующим требованиям исследований в сфере проблем людей с травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата, по нашему мнению, является метод “обоснованной теории”, предложенный Б. Глезером и А. Страусом [2, 6]. Основной целью реализации обоснованного подхода является продвижение от неструктурированных данных к ряду теоретических кодов, концептов и интерпретаций. Так, Н.Р. Пандит предлагает подробное описание процесса пяти аналитических фаз (необязательно последовательных) построения обоснованной теории: организация исследования; сбор данных; упорядочивание данных; анализ данных; теоретический анализ. Данные фазы сопровождаются соответствующими исследовательскими процедурами и предполагают оценку по критериям: конструктивной валидности; внутренней валидности; внешней валидности и надежности. Конструктивная валидность обеспечивается четко определенными операциональными процедурами. Внутренняя валидность обеспечивается установлением причинных отношений. Внешняя валидность предполагает четкое определение области, на которую могут быть генерализованы результаты исследования. Наконец, надежность предполагает возможность подтверждения полученных результатов [4].

Подход с позиций обоснованной теории предоставляет чрезвычайно широкие возможности для построения теорий, во-первых, наиболее близко и полно отражающих своеобразие реальной феноменологии социального бытия личности и ее окружения, во-вторых, способствует освобождению от давления стереотипов и рамок предшествующих теорий, в-третьих, содействует повышению конструктивной, внутренней и внешней валидности результатов исследования [6].

И хотя ряд авторов (Н. Пиджеон, К. Хенвуд) придерживаются позиции, что по отношению к обоснованной теории “не существует методоло-

гических критериев, гарантирующих абсолютную точность исследований (как количественных, так и качественных)” [7, с. 268], тем не менее, этими же авторами признается возможность получения практических рекомендаций, способствующих прогрессу в познании исследуемой области. Среди этих критериев определяются: близость к данным; интегрированность теории на различных уровнях абстракции; рефлексивность; документирование; анализ теоретической выборки и негативных случаев; чувствительность к реальности участников исследования (респондентная валидность); прозрачность; убедительность [4, 8].

Для проведения исследования с помощью метода обоснованной теории нами была разработана собственная методика, в основу которой был положен метод интервьюирования. Для нашего исследования метод интервью полезен тем, что позволяет собрать достаточно разнообразных психологических фактов для последующего их анализа и выявления в каждом отдельном случае определенных повторяющихся связей и закономерностей. Изначально предполагалось, что по форме общения наше интервью должно быть полустандартизированным, поскольку именно эта форма позволяет определенную вариативность опроса и возможность учета индивидуальных особенностей респондентов. И, что самое важное, именно полустандартизированное интервью обеспечивает гибкость процесса интервьюирования, получение полных и содержательных данных и отсутствие напряженности у испытуемого. Кроме того, оно позволяет получить более личную информацию как в прямом виде, так и в форме определенных оговорок, различных интонаций, пауз и т.д.

Целью нашего интервью являлось получение данных о переживаниях людей после тяжелой травмы, связанных с изменением условий жизнедеятельности, для определения условий успешной психологической адаптации. По нашему мнению, для того чтобы понять отношение человека к его проблемам с целью последующего решения этих проблем, совсем необязательно применение интервью, состоящего из большого количества вопросов. В некоторых случаях может быть достаточно и одного правильно заданного вопроса, в ответ на который можно услышать целый рассказ, который можно детально проанализировать и получить необходимые сведения.

Поэтому для проведения пилотажного исследования нами было составлено интервью из четких основных вопросов:

1. Бывают ли ситуации, в которых Вы забываете о своей болезни?
2. В каких ситуациях Вы наиболее остро ощущаете свою болезнь?
3. В каких ситуациях Вы ощущаете свою независимость?
4. В каких случаях Вы остро ощущаете свою зависимость?

Тематику задаваемых вопросов мы определили исходя из личного опыта, в котором именно эти вопросы (проблемы) имели определяющее значение в собственном адаптационном процессе, т.е. нарушающими психологическое равновесие факторами, по нашему мнению, являлись в первую очередь потеря человеком автономности, потеря ощущения себя

субъектом, способным на какие-либо элементарные действия, а не какие-либо иные неудобства, причиняемые новым положением.

Исследование, проведенное на базе ГУ СО «Витебский областной территориальный центр социального обслуживания ветеранов и инвалидов», в котором приняло участие десять человек с травмами опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести, показало, что значимыми факторами успешности переживания травмированными своего нового положения являются «прошедшее время» и «воспоминания о прошлом».

Значимость фактора «прошедшее время» для успешной адаптации определяется следующим. Если после травмы прошло еще очень мало времени и человек находится в состоянии кризиса, обусловленного непосредственно травмой, то нельзя ему прямо, открыто заявлять, что в плане улучшения физических кондиций ему рассчитывать не на что, поэтому необходимо смириться и в большинстве случаев далее ничего не предлагается. Этого делать нельзя, потому что в это время человек живет надеждой скорого возвращения к прежнему состоянию. И если в этот период прийти к нему и начать «рассказывать о том, как хорошо быть инвалидом-колясочником» (цитата из беседы с травмированным), то ни к какому положительному результату это не приведет. Естественно, осознание случившегося и трезвая оценка своего положения происходит в каждом случае по-разному. Кому-то для этого необходимо несколько месяцев, а для другого этот процесс может длиться годами.

Что касается фактора «воспоминания о прошлом», то для успешного переживания, как показывают данные исследования, они должны как можно быстрее «затираться» новым «жизненным опытом». Поэтому для травмированного необходимо, чтобы он «не заикливался» на прошлом, а двигался в направлении будущего, как можно активнее приобретая этот новый жизненный опыт. Естественно, чем больше у травмированного будет новых впечатлений и значимых событий, тем быстрее пройдет этот процесс «затирания» и, как сказал один из респондентов, процесс «мутации».

В исследовании было выявлено, что на процесс переживания также оказывают влияние факторы социальной среды. Значимость этой группы факторов в процессе переживания человека после травмы определяется ее спецификой, которая заключается в том, что человек становится почти полностью зависимым от своего окружения. Поэтому роль социальных факторов из вспомогательной и поддерживающей часто переходит в процессе переживания в категорию определяющую. Уже только потому, что травмированному приходится заново выстраивать отношения со своей социальной средой. И окружение может при этом оказывать как положительное, так и отрицательное влияние.

Как показало исследование, неоднозначное влияние на процесс переживания оказывает такой фактор, как «помощь близких». На началь-

ном этапе без этой помощи, конечно, никак не обойтись. В острый посттравматический период человек действительно не может осуществлять никаких действий ввиду “свежести” травмы, так как существует вероятность своими движениями сдвинуть с места не до конца сросшиеся позвонки или их обломки. И за время вынужденного бездействия, а это, как правило, несколько месяцев, человек успевает привыкнуть к тому, что он ничего не может и продолжает пользоваться своими приобретенными в результате травмы “привилегиями”. Во многих случаях человек не проявляет никакой активности в плане расширения своих возможностей по инерции. Более того, ему в этом активно “помогают” близкие родственники, стараясь максимально “облегчить” страдания больного.

Анализ данных эмпирического исследования показал, что успешному переживанию изменений условий жизнедеятельности травмированного способствует его собственная активность, которая помогает ощущать себя действующим субъектом. Человеку, потерявшему многие возможности, важно ощущать, что, несмотря на все потери, он еще на что-то способен. Естественно, эта активность не обязательно должна проявляться в физической сфере. Можно проявить себя в сфере, требующей приложения интеллектуальных или организаторских способностей.

Положительным фактором, способствующим успешности процесса переживания, можно считать также какое-либо занятие, в качестве действия позволяющего забыть о своем положении. Особенность, которая дает облегчение здесь, видимо, заключается в том, что, погружаясь, в какое-либо поле ощущений, лежащее вне его организма, человек полностью переключается на эти ощущения и перестает ощущать все неполадки и неудобства, связанные с травмой.

Наконец, еще одним фактором, определяющим успешность процесса переживания, является такой фактор, как наличие работы. Здесь подразумевается уже некая полезная, то есть приносящая не только к себе, но и окружающим пользу деятельность, позволяющая также почувствовать свою материальную независимость. Главное здесь то, что человек при этом ощущает свою дееспособность, свои не полностью утраченные или новые возможности, часто открывающие не реализованный ранее потенциал.

Таким образом, внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания, являются многообразные личностные, социальные факторы, а также факторы активности самого травмированного. При этом полюсами переживания будет выступать преодоление, с одной стороны, и псевдопреодоление – с другой.

Анализ литературы, посвященной изучению процессов переживания и совладания со стрессогенными психотравмирующими ситуациями, показал, что человек, попадая в такие ситуации, для того, чтобы с ними справиться, прежде всего, восстановить психологическое равновесие,

использует определенные стратегии совладающего поведения. Поскольку ситуация, в которую попадает человек после травмы опорно-двигательного аппарата, отличается особой спецификой, можно предположить, что при выборе стратегии совладающего поведения будут выявлены определенные особенности, которые оказывают влияние на успешность адаптационного процесса.

В первую очередь специфика посттравматической ситуации заключается в том, что человек после тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата, лишаящей его возможности передвигаться и самостоятельно управлять своим телом, становится полностью (или почти полностью) зависимым от своего ближайшего окружения. В связи с этим обстоятельством естественным образом выдвигается предположение, что адаптационные ресурсы необходимо изыскивать путем налаживания взаимоотношения с окружающей средой посредством поиска и использования социальной поддержки. Конечно, во время посттравматического периода без такой поддержки никак не обойтись. Однако наши наблюдения показывают, что излишняя опора травмированного на социальную поддержку и, особенно, гиперопека со стороны его окружения во многих случаях оказывают негативное и даже блокирующее влияние на процесс адаптации. Всякая попытка совершить какое-либо трудновыполнимое действие на глазах у сочувствующих близких в большинстве случаев приводит к тому, что они не выдерживают этой душераздирающей сцены (“не могу смотреть, как он мучается”) и выполняют это действие за травмированного. При многократном повторении данная ситуация очень быстро становится привычной и естественным образом подталкивает человека к постоянному использованию поддержки со стороны и прекращению попыток что-либо сделать (пусть и с большим трудом и болью) самостоятельно. В результате человек даже не пытается использовать свой реабилитационный потенциал, с помощью которого он может развиваться как личность, как активный субъект деятельности, и зачастую пытается удовлетворить свою потребность в самоутверждении путем демонстративного асоциального и даже аддиктивного поведения.

Для определения успешности адаптационного процесса в связи с использованием человеком с травмой опорно-двигательного аппарата определенных стратегий совладающего поведения была исследована группа инвалидов-колясочников в количестве десяти человек. В исследовании были использованы методика “Индикатор копинг-стратегий” Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского и методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [9].

Результаты исследования были обработаны с помощью компьютера средствами пакета SPSS. Для определения степени взаимовлияния изучаемых нами переменных был применен корреляционный анализ. Результаты корреляционного анализа данных нашего исследования представлены в таблице.

Таблица коэффициентов корреляции Пирсона
Correlations

		Невротизация	Решение проблемы	Поиск поддержки	Избегание
Невротизация	Pearson Correlation	1	-,651*	,938**	,820**
	Sig. (2-tailed)		,042	,000	,004
	N	10	10	10	10
Решение проблемы	Pearson Correlation	-,651*	1	-,594	-,367
	Sig. (2-tailed)	,042		,070	,296
	N	10	10	10	10
Поиск поддержки	Pearson Correlation	,938**	-,594	1	,696 [†]
	Sig. (2-tailed)	,000	,070		,025
	N	10	10	10	10
Избегание	Pearson Correlation	,820**	-,367	,696 [†]	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,296	,025	
	N	10	10	10	10

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

В исследовании было выявлено, что между интересующими нас переменными существует определенная связь. В первую очередь была отмечена сильная (по общей классификации) положительная корреляция между переменными “Поиск поддержки” и “Невротизация” ($r = 0,938$), а так же между переменными “Избегание” и “Невротизация” ($r = 0,820$). В соответствии с частной классификацией корреляционных связей между данными переменными зафиксирована высокая значимая корреляция, так как коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости $p \leq 0,01$.

Средняя отрицательная корреляция по общей классификации фиксируется между переменными “Решение проблемы” и “Невротизация” ($r = -0,651$). В соответствии с частной классификацией между этими переменными существует значимая корреляция, поскольку коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости $p \leq 0,05$.

В итоге, наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранной стратегией совладающего поведения “Избегание” и уровнем невротизации стала свидетельством того, что травмированные, использующие преимущественно данную стратегию, не могут успешно адаптироваться в новых посттравматических условиях. Почти такое же соотношение между уровнем невротизации и использованием стратегии “Поиск поддержки”. Это также свидетельствовало об отсутствии успешной адаптации.

В то же время значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и стратегией “Решение проблемы”, может свидетельствовать о том, что человек, использующий преимущественно именно эту стратегию, добивается наибольшего успеха в посттравматическом адаптационном процессе и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией. Эти данные

подтверждают нашу гипотезу о том, что адаптационный процесс может быть успешен только в том случае, если травмированный выбирает стратегию совладающего поведения “Решение проблемы”.

Таким образом, в ходе теоретического исследования было выявлено, что одной из важнейших характеристик процесса переживания является то, что им можно управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности. Из этого следует, что существует возможность влияния на выбор стратегии совладающего поведения человеком после травмы.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют говорить о том, что при оказании психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму опорно-двигательного аппарата, повлекшую ограничение его физических возможностей, необходимо учитывать, что условиями успешной адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов, поэтому основным направлением в психологическом сопровождении человека после травмы должна являться ориентация (и, при необходимости, переориентации) его на стратегию совладающего поведения “Решение проблемы”.

Заключение

Человеку, утратившему в результате тяжелой травмы ОДА огромное количество возможностей, для того, чтобы успешно адаптироваться в новых условиях, необходимо пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, порожденные травмой. Важная особенность процесса переживания заключается в том, что им можно управлять – стимулировать его, организовывать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности.

В процессе переживания человеком новых условий жизнедеятельности после тяжелой травмы или заболевания ОДА можно наблюдать применение нескольких стратегий совладающего поведения (“разрешение проблемы”, “поиск социальной поддержки”, “избегание”). Наши исследования показали, что успешно адаптироваться после тяжелой травмы или заболевания ОДА сможет тот, кто использует стратегию “Разрешение проблемы”. Использование поддержки близких оправдано только на начальном посттравматическом этапе, а в дальнейшем опора преимущественно на поддержку со стороны может препятствовать развитию собственных возможностей и личностному росту травмированного.

Исследование показало, что внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания, являются многообразные личностные, социальные факторы и факторы активности самого травмированного. При этом полюсами переживания будут выступать преодоление, с одной стороны, и псевдопреодоление – с другой.

В результате проведенного эмпирического исследования копинг-стратегий людей с травмой ОДА была выявлена сильная положительная корреляция между переменными “Поиск поддержки” и “Невротизация” ($r = 0,938$), а также между переменными “Невротизация” и “Избегание” ($r = 0,820$). Значимая отрицательная корреляция была выявлена в отношении переменных “Решение проблемы” и “Невротизация” ($r = -0,651$) [10].

Результаты проведенных эмпирических исследований позволили говорить о том, что при оказании психологической помощи человеку, получившему тяжелую травму ОДА, необходимо учитывать, что условием успешной психологической адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что для организации эффективной психологической поддержки человеку с травмой ОДА необходимо разработать программу психологической адаптации на основе копинг-стратегий [11, с. 11].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Богомаз, С.Л.** Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз // Веснік ВДУ імя П.М. Машерова. – 2005. – № 2(36). – С. 197–202.
2. **Пригожин, И.Р.** Философия нестабильности / И.Р. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–57.
3. **Калмыкова, Е.С.** Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории (Часть 1, теоретическая) / Е.С. Калмыков, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998. – № 5.
4. **Пиджеон, Н.** Использование обоснованной теории в психологическом исследовании. Действие качественного анализа в психологии / Н. Пиджеон, К. Хенвуд // Психологическая пресса. – 1998. – С. 245–274.
5. **Богомаз, С.Л.** Психология профессиональной ответственности: категории, механизмы, диагностика // Современные тенденции конструирования персоногенетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена : Международная научная конференция “Проблемы организации работы с различными категориями детей и молодежи” / под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2009.
6. **Страусс, А.** Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин ; пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
7. **Лазарус, Р.** Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви; – 1970. – С. 178–208.
8. **Жорняк, Е.С.** Нарративная терапия: от дебатов к диалогу / Е.С. Жорняк // Журнал психологии и психоанализа. – 2001. – № 4.
9. **Козлов, В.В.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002.
10. **Пашкович, С.Ф.** Исследование проблем людей с травмой ОДА методом обоснованной теории / С.Ф. Пашкович // III Машеровские чтения: материалы республиканской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Витебск: УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2009.

11. *Пашкович, С.Ф.* Стратегии совладающего поведения людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Ф. Пашкович // IV Машеровские чтения : тезисы докладов Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 28-29 октября 2010 г. / Витебский гос. ун-т ; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2010. – Т. 2. – С. 360–361.

Поступила в редакцию 13.02.2012 г

УДК 378.147: 37.037.1(043.3)

Т.Н. ЧЕЧКО

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

В статье представлена система разноуровневых факторов формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов средствами начальной литературоведческой подготовки: социосистемный, или онтологический (фактор “вызовов времени”); антропологический (фактор целостности личности как биосоциального существа); профессионально-педагогический (фактор современной миссии учителя, стратегических целей и задач его деятельности); учебно-процессуальный, или технологический (фактор преемственности школы и вуза, “фактор первокурсника”); системно-организационный (фактор целостного научно-методического обеспечения профессионального обучения).

Введение

Задача укрепления суверенитета нашего государства, его духовных и материальных основ определяет повышенные требования со стороны общества и государства к мобильности, конкурентоспособности специалистов всех профилей и уровней, а значит, и к их отвечающим вызовам времени и востребуемым на рынке труда, в социальной и профессиональной деятельности компетенциям и компетентностям. Переход на новые образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, становится сегодня одной из актуальных проблем теории и методики профессионального образования. Подготовка специалиста, обладающего ключевыми компетенциями, рассматривается экспертами Совета Европы (симпозиум “Ключевые компетенции для Европы”, который проходил в 1996 г. в Берне) в качестве желаемого результата образования. В состав этих компетенций (научиться делать, научиться жить вместе с другими людьми и др.) входят и такие, которые могут быть идентифицированы как академические. Это *способность учиться* на протяжении всей жизни, *способность познавать*, а также *владеть устной и письменной коммуникацией*.

При реализации ведущих положений компетентностного подхода на практике (в образовательной среде педагогического вуза в частности)

необходимо в полной мере *учитывать специфику, качественную определенность профессии будущего преподавателя-филолога и осваиваемых им предметных областей знания* (С.А. Дружилов, И.Л. Пересторонина, Е.В. Бондаревская). Качественную определенность литературному образованию студента-филолога придает его принадлежность к образованию *художественно-эстетическому*. Литературно-преподавательская деятельность учителя-филолога – это деятельность художественно-педагогического плана. Она предполагает эмоциональную восприимчивость, творческую способность “вносить поэзию в каждое мгновение жизни”, т.е. те качества, без которых невозможно организовать подлинное общение с искусством, приобщать к красоте словесного творчества [1, с. 293]. Эта специфика художественно-эстетического образования в процессе профессиональной подготовки будущего преподавателя-филолога в должной мере учитывается далеко не всегда. В результате потребность в общении с высоким искусством, эстетический вкус студентов филологических факультетов нередко находятся на низком уровне. Большим успехом у них может пользоваться масскультура с ее жестким прагматизмом, бездуховностью.

Опыт переориентации профессиональной подготовки с предметной специализации на специальность преподавателя-филолога накоплен С.М. Одинцовой и В.И. Хазаном в России, А.И. Капской в Украине, В.И. Анисимовым в Беларуси. Однако четкие теоретические представления о принципах и закономерностях, которым подчиняется в педвузе компетентностная филологическая подготовка в зависимости от ее предметного *профиля* (языкового или литературного) и *этапа*, на котором она протекает (младшие или старшие курсы), сегодня не выработаны.

Основная часть

Анализ психолого-педагогической, литературоведческой, философской литературы, практики профессиональной подготовки будущих преподавателей-филологов позволил разработать *систему разноуровневых факторов*, обуславливающих необходимость, содержательно-функциональный состав и пути формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов средствами начальной литературоведческой подготовки.

Социосистемный (или онтологический) фактор. Характер параметрических требований к подготовке специалиста, “задаваемых” на этом уровне, определяется “вызовами времени”. Подготовке учителей в нашей стране в соответствии с новыми, повышенными требованиями содействуют: возросший уровень развития педагогической науки и образовательной практики, новые материально-технические возможности вуза и школы, обеспеченность этого процесса соответствующими юридическими документами, разработанными и утвержденными в нашей республике (Закон об образовании, Закон об общем среднем образовании, Концепция развития национальной школы, Стандарт общего среднего образования,

Стандарт высшего образования, Концепция реформирования литературного образования и др.).

Несмотря на предпринимаемые усилия, до сих пор не преодолены многие системные изъяны гуманитарного образования и эстетической культуры нашей учащейся молодежи. Человекоформирующий потенциал отечественной и мировой литературы используется недостаточно. Школьники и студенты все меньше читают, довольно часто предпочитая классике низкопробные детективы и боевики. Имеет место унифицированность суждений и знаний, почерпнутых из учебника. Упрощенный, или так называемый “пообразный”, анализ искусства слова по-прежнему господствует на занятиях по литературе в школе. Такой анализ зачастую сводится к тривиальному пересказу событийной фабулы произведения.

Антропологический фактор. Характер требований к подготовке специалиста, “задаваемых” на этом уровне, определяется *целостностью личности* как биосоциального существа, гармоническим взаимодействием правого и левого полушарий головного мозга. Образовательное воздействие должно быть сообразно природе человека. Целостность личности – естественнонаучное основание компетентностного подхода. Этот подход отличается более прочной опорой на объективные законы психологии и физиологии, единство всех протекающих в человеческом организме психических процессов, саму природу человеческого мышления (волевой процесс невозможен без мыслительного, без воображения, без памяти, без внимания; эмоциональный – без волевого, мыслительного; мыслительный – без волевого, эмоционального, без работы внимания и памяти и т.д.).

Между тем недостаток традиционного подхода к обучению состоит в преимущественной его направленности на стимуляцию левого полушария. Ту же литературу в школе нередко преподают как некое школьное литературоведение.

Современный подход к формированию профессионально важных качеств будущего учителя литературы – это подход сбалансированный, т.е. холистический, задействующий все уровни организации человека – физические, психические, интеллектуальные, подход, при котором образное и словесно-логическое мышление развиваются совместно, в единстве.

При освоении литературоведческих понятий “рацио” не должно вытеснять “эмоцио”, наглядно-образное начало. Недаром И.Г. Песталоцци в свое время называл наглядность “абсолютной основой всякого познания”. Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса познания. Хотя у них и свои специфические функции, они дополняют друг друга. Мир в понятиях предстает как бы очищенным от всего случайного, несущественного. Мир в образах предстает многокрасочным, в самых разнообразных связях и отношениях, порой кажущихся несущественными. Чем богаче и ярче образ, тем полнее понятийное содержание, которое он выражает. С другой же стороны, чем более ясно и правильно осмысливается понятийное содержание предмета

или явления, тем полнее и ярче его образное выражение. Недоступное чувственному восприятию получает, таким образом, эквивалентное отражение в представлениях обучающихся.

Профессионально-педагогический фактор. Характер параметрических требований к подготовке специалиста на этом уровне определяется *моделью личности и деятельности учителя литературы*. С этих позиций содержание и организационные формы его специальной подготовки должны отвечать, как минимум, двум взаимосвязанным критериям. Во-первых, – критерию *целевого назначения системы и соответствия частей целому* и, во-вторых, – критерию *открытости-замкнутости системы* [2, с. 13-18].

“Описание целей образования... собственно говоря, и есть модель специалиста” [3, с. 11]. Конкретная наполненность специальной подготовки будущего преподавателя-филолога находится в прямой зависимости от *целей* предстоящей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям вузовского обучения, и степени ее *открытости-замкнутости*, то есть от того, насколько данная система (или модель) открывается, приспосабливается к окружающей среде – к условиям предстоящей профессиональной деятельности школьного учителя литературы, или, наоборот, замыкается внутри самой себя, на обслуживании своих собственных нужд. “Открытой является та система, которая периодически или непрерывно обменивается веществом и энергией с окружающей средой. Открытые системы приспосабливаются к среде, чтобы самосохраниться, самовоспроизводиться” [4, с. 69].

Цели специальной подготовки студента-филолога в педагогическом вузе также могут быть рассмотрены в двух аспектах. Во-первых, в аспекте системных представлений о миссии школьного учителя как такового и, во-вторых, в аспекте специфических образовательных задач, выполняемых преподавателями этого профиля (наряду с другими преподавателями художественно-эстетических предметов) в школе.

Чтобы полномерно выполнить свою миссию в школе, любой учитель должен обладать современным научным мировоззрением, современными представлениями о научной картине мира. Последняя трактуется как промежуточное, связующее звено между знаниями конкретных наук и обобщенным знанием о мире или как предельно широкий и емкий способ интеграции научных знаний, включающий в себя всю совокупность обобщенных, систематизированных научных знаний. Она – интегрирующий центр специальной подготовки будущих педагогов.

“Каждая эпоха обладает особенной картиной мира и человека в нем” [5, с. 15]. На формирование научного мировоззрения сегодняшнего учителя большое воздействие оказывает интеграция современного научного знания, рост глобальной взаимозависимости между народами и государствами, понимание необходимости международного сотрудничества.

Новая мыследеятельность человека базируется на синергетическом мировидении, идеях В.И. Вернадского (ноосферное сознание). При таком подходе “все наблюдаемое нами, все, в чем мы сегодня участвуем”,

осмысливается и воспринимается как фрагменты единого целостного процесса. Природа рассматривается как феномен, обладающий “парадоксальным антиномическим свойством, включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия... Она – неделимая триада, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции” [6, с. 37].

Словом, в современном высшем педагогическом образовании принцип *научности* обучения все более смыкается с принципом *фундаментализации* образования посредством усиления общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ. Все больше осознается, что *специальное* образование в педвузе должно нести на себе функции и *общего* образования.

При этом теории и практики высшего педагогического образования предостерегают от того, чтобы не допускались перекосы как в сторону специальной, так и в сторону общей подготовки. Преподаватель литературы в школе должен не только обладать высокой общей культурой, но и досконально знать свой предмет и всемерно использовать его специфические возможности в деле воспитания и развития своих подопечных.

У специалиста, как образованного человека, *специальное* и *общее* не разделяются между собой какой-то глухой стеной, а взаимодействуют друг с другом, взаимно обогащают друг друга. “Чем выше уровень общего образования, тем благоприятнее предпосылка для овладения специальным образованием, и, наоборот, хорошее специальное образование содействует углублению и развитию общего образования”. Образованный человек как разносторонне-целостная личность сочетает в себе, по А.В. Луначарскому, знания общих основ накопленной человечеством культуры с доскональным знанием своего дела, своей специальности. Компетентность в основном предмете должна быть сопряжена с компетентностью в смежных с ним предметных сферах.

Оценочно-аналитическая деятельность учителя литературы существенно отличается от деятельности, скажем, преподавателя математики. Если умственное образование в школе закреплено преимущественно за такими учебными предметами, которые получили совокупное наименование “основы наук”, то литература как школьный предмет (наряду с музыкой, ИЗО и МХК) способствует самопознанию и в то же время является одной из высших форм приобщения человека к человечеству, социализации человека. Идеи и образы искусства не просто усваиваются человеком как определенное знание, а становятся как бы частью его самого, его убеждений и поступков.

Если законы естественных наук как бы “надличностны”, то анализ каждого художественного образа, сюжета и т.д. “вбирает” в себя непосредственную читательскую отзывчивость. Знания, идущие от художественного произведения, тяготеют к многозначности, вариативности, поэтому даже элементарный разбор уникального произведения искусства требует особых творческих усилий, поисков своеобразных путей и приемов анализа.

Литературно-преподавательская деятельность в школе – это деятельность *интегрального* типа, поскольку она оказывает воздействие как на характер молодого человека, так и на интеллект, на глубину мышления, ценностные ориентации, тонкость чувств. Приобщение к искусству слова, эстетическое воспитание сопряжены с формированием *целостной* личности. Трактовки литературно-художественного произведения не должны “навязываться”, разрушать читательские впечатления, нравственно-эстетическое наслаждение литературой. Ни в коем случае нельзя игнорировать личностное отношение к ней со стороны обучающихся. По мысли Б.М. Неменского, в искусстве “получение подлинных знаний, т.е. понимание без радости, без удовольствия, без наслаждения абсолютно нереально, недостижимо. Знания эти оказываются мертвыми и несут скорее антиэстетическое, чем эстетическое развитие. Знания здесь нужны в первую очередь для конструирования личного отношения к миру...” [7, с. 45]. Успешность литературно-преподавательской деятельности в значительной степени определяется позитивной атмосферой на занятиях, атмосферой доверия, доброжелательности. Соответственно, свои, особые формы должен иметь и контроль в сфере литературного образования.

Фактор преимущества школы и вуза, или “фактор первокурсника”. Характер параметрических требований к условиям подготовки специалиста на этом уровне непосредственно связан с начальной литературоведческой подготовкой студента-филолога *на младших курсах педагогического вуза*.

Исходный блок литературоведческих предметов в составе “Устного народного творчества”, “Истории древнерусской литературы”, “Введения в литературоведение” и – периодически – “Выразительного чтения” уже многие годы включается в учебные планы этого курса. Однако известно, что первые два курса – это один из наиболее напряженных и чувствительных периодов студенческой жизни (В.А. Слостенин, Н.Г. Колызаева, Д.А. Андреева, Л.Ф. Мирзаянова и др.). Выделение этих курсов (особенно первого) в качестве особого периода студенческой жизни и учебы – многолетняя традиция, прочно закрепившаяся в теории и методике обучения и воспитания.

Именно в этот период закладывается база для дальнейшего профессионального роста, определяется общее направление развития на следующие годы. Именно на этих курсах начинается процесс систематизации и обобщения специальных литературоведческих знаний, происходит постепенное наращивание и усложнение их системы. Предшествующий (школьный) запас литературоведческих (литературных) знаний существенным образом обновляется, расширяется и углубляется, ранее освоенные литературные факты, понятия предстают в новых связях и отношениях, применяются в новой обстановке. От усвоения фабулы, проникновения в сюжетный конфликт через понимание характеров студент-первокурсник идет к постижению авторского мира и художественной картины мира в целом.

Привычная в школе *учебная* деятельность приобретает *учебно-профессиональный* характер. Студент начинает понимать, что знания и умения ему нужны не только и не столько “для себя”, сколько для того, чтобы использовать их для развития своих будущих воспитанников. Как отмечает Д.Б. Богоявленская, “в ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность деятельности, усиливается теснота связей способностей, входящих в структуру, и увеличивается их общее число” [8, с. 21-22]. Стержневое значение на первом курсе имеет выработка у студентов “позитивных представлений о профессии учителя и позитивного эмоционального отношения к сделанному профессиональному выбору, готовности учиться, развиваться, совершенствоваться, чтобы соответствовать высоким идеалам учителя, отвечать вузовским требованиям”. В сознании вузовского преподавателя обязательным является наличие «установки следующего содержания: “Я – учитель будущего учителя”» [9, с. 49].

Таким образом, помощь в овладении учебными умениями и навыками *начинающих* студентов признается в качестве *ключевой* для полной реализации возможностей обучающихся, а необходимость специального обучения этим умениям расценивается как несомненная. Вместе с тем процесс формирования академических компетенций в практике высшей педагогической школы, как уже отмечалось выше, носит случайный и неупорядоченный характер. Слабая успеваемость студентов, особенно первокурсников, часто является следствием недостаточного развития умений учиться. Трудности адаптационного периода связаны с большим объемом самостоятельной работы, неумением ее организовать, отсутствием необходимых навыков при работе на лекциях, подготовке к практическим занятиям, слабое представление о содержании и условиях предстоящей профессиональной деятельности. Многие студенты по этой причине не справляются с вузовской учебной нагрузкой. Энтузиазм, связанный с поступлением в вуз, сменяется инертностью, пассивностью, разочарованием [10, с. 81].

Усугубляет эту проблему отсутствие необходимой преемственности, взаимосвязи и взаимодействия школьного и вузовского этапов (звеньев) обучения, соответствующих методик преподавания предметов на этапе ранней профессионализации (содержание и формы учебного труда школьника и учебно-профессионального труда студента-первокурсника существенно отличаются друг от друга); низкий уровень реализации межпредметных и внутриспредметных связей; ориентация специальной подготовки не на специальность учителя, а на предметную специализацию.

Практическое формирование учебных умений начинающих студентов-педагогов долгое время осуществлялось, с одной стороны, в рамках курса “Введение в специальность”, а с другой – в рамках изучения того или иного конкретного предмета (или цикла предметов), позволявших овладевать тем или иным видом учебно-профессиональной деятельности

непосредственно. В последнее время, однако, “Введение в специальность” оказалось исключенным из учебных планов педагогических вузов. Новые же учебные программы, в частности по предметам начальной литературоведческой подготовки, зачастую перестали включать в свои “Пояснительные записки” перечни требуемых для их освоения умений. Вследствие этого процесс формирования учебных умений у студентов-первокурсников стал носить случайный, неупорядоченный характер. Одни преподаватели занимаются этим в порядке личной инициативы, другие – нет. С помощью же управляемой самостоятельной работы (И.И. Казимирская, А.П. Лобанов, В.В. Сергеевкова), которая стала вводиться в практику вузовского обучения, можно лишь частично решить эту проблему.

Системно-организационный (фактор целостного научно-методического обеспечения профессионального обучения). Стремление педагогов придать целостность учебно-воспитательному процессу обуславливается закономерностями функционирования целостных систем, в частности, такими их свойствами, как интегративность (несводимость к сумме свойств составляющих компонентов), структурность (описание системы через установление ее структуры), иерархичность (часть системы выступает как подсистема). Системно-организованный учебный процесс, в том числе и процесс формирования ключевых академических компетенций, отличается целенаправленностью и, как следствие, большей образовательной результативностью. Интегративный образовательный эффект возникает вследствие системно-целостной упорядоченности профессионального обучения: во-первых, на уровне необходимой и достаточной совокупности компонентов (составных частей) системы; во-вторых, на уровне индивидуальных характеристик этих компонентов, каждый из которых должен выполнять свои определенные функции, обусловленные их местом и ролью в структуре системы; и, наконец, в-третьих, на уровне преемственных связей, обеспечивающих взаимодействие между ними.

Соблюдение этих условий применительно к системе формирования ключевых академических компетенций требует, чтобы *набор* учебно-организационных форм начальной литературоведческой подготовки (базовых дисциплин, спецсеминаров и т.д.) был необходим и достаточен в плане формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов, *содержание* и *структура* каждой из них соответствующим образом переработаны, а *преемственные связи* между ними были установлены.

Заключение

Таким образом, приведенная разноуровневая система детерминирующих факторов задает параметры разработки содержательно-функционального состава ключевых академических компетенций будущих преподавателей-филологов, учебно-методического обеспечения их формирования и мониторинга. Ключевые академические компетенции – это те систем-

ные, интегральные или базовые качества личности, которые обеспечивают способность и готовность обучающихся к активной самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности. Ключевые академические компетенции будущих преподавателей-филологов связаны, прежде всего, с умениями: интерпретировать литературные произведения в наиболее актуальном для современного школьника плане (историко-функциональная компетенция); синтезировать необходимые для этого знания и умения как а) внутрипредметного и б) внутрициклового, так и в) межциклового характера (межпредметная, или метасистемная, компетенция); владеть культурой устной и письменной речи, работать с разнообразными источниками информации (коммуникативно-деятельностная компетенция) и т.д. Они являются своего рода *инструментальной, методологической основой, средством формирования всех других компетенций* (социально-личностных и профессиональных), на этапе ранней профессионализации будущего преподавателя-филолога.

Формирование этих интегративно-целостных единиц возможно, если: начиная с первых дней пребывания в вузе привычная в школе *учебная* деятельность приобретает *учебно-профессиональный* характер; образовательная теория и практика будет нацелена на достижение интегративного образовательного эффекта, возникающего вследствие системно-целостной упорядоченности профессионального обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Выготский, Л.С.** Мышление и речь : избр. психол. исслед. / Л.С. Выготский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.
2. **Анисимов, В.И.** Интегративные основы моделирования содержания литературного образования в педагогическом вузе / В.И. Анисимов. – Минск : Нац. ин-т образования, 1999. – 240 с.
3. **Талызина, Н.Ф.** Формирование познавательной активности деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
4. **Виненко, В.Г.** Построение современного непрерывного образования педагога: системно-синергетический подход / В.Г. Виненко. – Саратов : Саратов. гос. ун-т, 1999. – 244 с.
5. **Маслова, Н.В.** Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология / Н.В. Маслова ; Рос. акад. естеств. наук. – М. : Ин-т холодинамики, 2002. – 339 с.
6. **Моисеев, Н.Н.** Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 302 с.
7. **Неменский, Б.М.** Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
8. **Богоявленская, Д.Б.** Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 317 с.
9. **Мирзаянова, Л.Ф.** Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности: кризисы, способы упреждения и смягчения / Л.Ф. Мирзаянова ; науч. ред. Т.М. Савельева. – Минск : Белорус. наука, 2003. – 271 с.

10. Сендер, А.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов / А.Н. Сендер. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 1998. – 150 с.

Поступила в редакцию 10.01.2012 г.

УДК 372.853

Н.И. АВДЕЕВА, А.Г. ПОГУЛЯЕВА, В.В. ХМУРОВИЧ

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ

В данной статье предлагается вариант организации учебно-познавательной деятельности студентов на лабораторных занятиях физического практикума в форме управляемой самостоятельной работы.

Предлагаемый подход к организации учебно-познавательной деятельности на лабораторных занятиях физического практикума позволяет не только сформировать обобщенные экспериментальные знания и умения, но и физические знания, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности обучаемых.

Введение

Специфика курса физики заключается в том, что при его изучении студенты сталкиваются с необходимостью работы в учебной физической лаборатории. Лабораторные занятия – это один из тех видов занятий, которые определяют умения самостоятельно работать и развивать навыки исследовательской работы.

В современной модели обучения осуществляется смещение акцентов с активной академической деятельности преподавателя на активную учебно-познавательную деятельность студента.

В данной статье рассматривается один из вариантов организации учебного процесса с целью активизации учебно-познавательной деятельности студента на лабораторных занятиях физического практикума.

Учебно-познавательная деятельность обучаемого – это деятельность обучаемого, направленная на приобретение совокупности знаний, умений и навыков в определенной области познания [1]. На лабораторных занятиях учебно-познавательная деятельность, как правило, ориентирована на изучение реально протекающих процессов в лабораторных условиях. Она должна в наибольшей степени соответствовать логике научного метода исследования (принцип единства научного и учебного познания). Поэтому учебная деятельность на лабораторных занятиях физического практикума по своей структуре должна соответствовать научной экспериментальной деятельности (табл. 1.1). Однако при ее организации также необходимо учитывать закономерности самого процесса обучения и условия его протекания.

В связи с этим на лабораторных занятиях физического практикума в учебно-познавательной деятельности студентов выделяется три этапа:

1. *Ориентировочно-мотивационный этап*

Дидактическая цель: формирование знаний по теоретическим (научным, математическим и метрологическим) основам физического эксперимента.

2. *Организационно-познавательный этап* состоит из вводного занятия и непосредственно самих лабораторных занятий.

Дидактическая цель: формирование знаний, умений и навыков по овладению процедурами экспериментального метода исследования и на их основе рассмотрение взаимоотношения теории и эксперимента.

3. *Обобщающе-консультационный этап* – итоговое занятие.

Дидактические цели: обобщение и систематизация знаний по экспериментальному методу исследования и по применению экспериментального метода исследования в профессиональной деятельности.

Для реализации данной учебно-познавательной деятельности предлагается разделить учебный процесс лабораторных занятий физического практикума на два этапа:

1. *Этап подготовительный* – введение в физический практикум.

2. *Этап экспериментальный* – физический практикум.

Рассмотрим содержание каждого этапа.

I. Первый этап – введение в физический практикум

Дидактические цели:

- изучение теоретических основ физического эксперимента;
- формирование системы знаний о структуре и основных этапах экспериментального метода исследования;
- формирование основ экспериментальной грамотности, т.е. формирование знаний и умений:
 - в обращении с физическим оборудованием;
 - в составлении плана проведения эксперимента;
 - в правильной записи результатов наблюдений и их математической обработке;
 - по нахождению результата измерения и правильной его записи;
 - в проведении анализа результатов измерений и правильной их интерпретации.

Подготовительный этап состоит из двух модулей:

1. *Пропедевтика экспериментальных знаний.*

Изучаемые темы данного модуля и предполагаемый уровень их усвоения приведены в таблице 1.2. Объем изучаемого материала и организация учебного процесса в данном модуле зависят от стандарта специальности [2–5].

2. *Вводное лабораторное занятие.*

Программа вводного занятия:

1. Инструктаж по технике безопасности.
2. Организационные вопросы.
3. Проверка уровня усвоения основ экспериментальной грамотности.

Учебная деятельность студента на подготовительном этапе

Модуль 1. “Пропедевтика экспериментальных знаний”

Цель учебной деятельности: формирование научных, математических и метрологических основ экспериментальной деятельности, необходимых для осознанной учебной деятельности в физической лаборатории.

Учебная деятельность студента включает: изучение теоретических основ физического эксперимента.

Дидактическое обеспечение учебной деятельности: учебная литература, например [2].

Форма организации учебно-познавательной деятельности: управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС)¹.

Форма УСРС: внеаудиторные и (или) аудиторные занятия в зависимости от учебного плана специальности.

Вид УСРС: обучение с помощью учебной книги.

Организационно-методическое обеспечение УСРС: таблица 1.2, график и форма отчетности, а также объем изучаемого материала определяется преподавателем в зависимости от учебного плана специальности.

Форма контроля знаний: самоконтроль, внешний контроль, итоговый контроль на вводном занятии.

Функции преподавателя: консультативная, контролирующая, корректирующая.

Модуль 2. Вводное лабораторное занятие

Организационные вопросы

Цель учебной деятельности:

– ознакомление с организацией учебно-познавательной деятельности на занятиях физического практикума;

– проверка их подготовки по теоретическим основам экспериментальной деятельности.

Учебная деятельность студента включает:

– ознакомление с организацией учебного процесса лабораторных занятий;

– ознакомление с тематикой лабораторных занятий;

– ознакомление с графиком выполнения лабораторных работ;

– ознакомление студентов с формой и сроками отчетности *по лабораторному занятию*;

– ознакомление с формой и сроками *итоговой отчетности* по лабораторным занятиям;

– ознакомление студентов с организацией учебной деятельности на лабораторном занятии и оформлением результатов этой деятельности;

¹ УСРС – это особым образом организованная целенаправленная деятельность преподавателя и студентов, основанная на осознанной индивидуально-познавательной групповой активности по системному освоению лично и профессионально значимых знаний, умений и навыков, способов их получения и представления [1].

– ознайомлення з критеріями оцінювання навчальної діяльності на лабораторному занятті.

Дидактичне забезпечення навчальної діяльності:

– Тематика лабораторних занять з вказанням дидактичного і діагностичного забезпечення по кожній темі заняття.

– Графік виконання лабораторних робіт.

– Технологічна карта лабораторного заняття (*таблиця 1.3 А.Б*).

– Рекомендації студенту по організації самостійної навчальної діяльності при підготовці к лабораторному заняттю.

– Критерії оцінювання навчальної діяльності на лабораторних заняттях.

– Методичні рекомендації к лабораторним заняттям.

Форма організації навчально-пізнавальної діяльності: діяльність під керівництвом викладача.

Функції викладача: організаційно-навчальна, контролююча.

*Перевірка рівня засвоєння основ
експериментальної грамотності*

Ціль навчальної діяльності: перевірка їх підготовки по теоретичним основам експериментальної діяльності.

Навчальна діяльність студента включає: вивчення засобів вимірювання і проведення прямих вимірювань.

Дидактичне забезпечення навчальної діяльності: паспорт (описання) засобів вимірювання; навчальна література по метрології.

Матеріальне забезпечення навчальної діяльності: засоби вимірювання, об'єкти вимірювання.

Форма організації навчально-пізнавальної діяльності: управляема самостійна робота студентів (УСРС).

Форма УСРС: аудиторна робота.

Вид УСРС: навчання з допомогою навчальної книги; виконання лабораторної роботи.

Організаційно-методичне забезпечення УСРС: технологічна карта лабораторного заняття (*таблиця 1.3Б п.п.10-11*).

Форма контролю УСРС: самоконтроль, взаємоконтроль, зовнішній контроль.

Методи зовнішнього контролю УСРС (со сторони викладача): співбесіда; спостереження за діяльністю студента; перевірка робочої тетради.

Функції викладача: організаційно-навчальна, консультативна, коректуюча, контролююча.

II. Другий етап – фізичний практикум

Даний етап складається з лабораторних занять по фізиці. На даному етапі основною навчально-пізнавальною діяльністю є вивчення реально протікаючих процесів в лабораторних умовах, а методом

обучения является экспериментальный метод исследования, основы которого должны быть заложены на первом этапе “Введение в физический практикум”. Тематика лабораторных занятий, их количество определяются стандартом специальности.

Дидактические цели экспериментального этапа:

– Формирование знаний, умений и навыков по применению физических знаний для описания реально протекающих процессов.

– Формирование практических навыков по применению естественно-научных методов исследования в профессиональной деятельности.

Учебная деятельность студента на каждом лабораторном занятии состоит из двух последовательно выполняемых блоков:

– учебная деятельность студента, направленная на теоретическую подготовку к лабораторному занятию (*подготовка студента к лабораторному занятию*);

– непосредственно экспериментальная учебная деятельность (*работа студента в физической лаборатории*).

Учебная деятельность осуществляется студентом по технологической карте (*таблица 1.3*), где прописана пошаговая деятельность обучаемого при подготовке к лабораторному занятию и при его непосредственной работе на занятии, а также оформление результатов этой деятельности.

Учебная деятельность студента на лабораторном занятии физического практикума

А. Учебная деятельность студента при подготовке студента к лабораторному занятию

Цель учебной деятельности: разработка теории метода исследования студентом и оформление ее результатов.

Учебная деятельность студента включает: изучение постановки экспериментальной задачи, планирование эксперимента.

Дидактическое обеспечение учебной деятельности: методические рекомендации по теме занятия, учебная литература, необходимая для подготовки к лабораторному занятию.

Форма организации учебной деятельности: управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС).

Форма УСРС: внеаудиторная работа.

Вид УСРС: обучение с помощью учебной книги.

Организационно-методическое обеспечение УСРС: технологическая карта учебной деятельности студента (*таблица 1.3А*).

Форма контроля УСРС: самоконтроль, взаимоконтроль, внешний контроль.

Методы внешнего контроля УСРС (со стороны преподавателя): тестирование, собеседование по теме занятия и теории метода исследования, проверка рабочей тетради.

Функции преподавателя: консультативная, корректирующая, контролирующая.

Б. Учебная деятельность студента в физической лаборатории

Цель учебной деятельности: материальная реализация теории метода исследования студентом и оформление ее результатов.

Учебная деятельность студента включает: изучение экспериментальной установки; оценивание на качественном уровне соответствия между теоретическим описанием экспериментальной установки и ее материальной реализацией; проведение контрольного измерения; проведение эксперимента с учетом влияния внешних факторов; обработка результатов наблюдений и вычисление результата измерения; анализ результата измерения и вывод.

Дидактическое обеспечение учебной деятельности: методические рекомендации по теме занятия; рабочая тетрадь с оформленными результатами на этапе подготовки к лабораторному занятию; паспорта (описания) средств измерений, а также учебная литература по метрологии.

Материальное обеспечение учебной деятельности: экспериментальная установка в учебной физической лаборатории с необходимыми средствами измерений.

Форма организации учебной деятельности: управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС).

Форма УСРС: аудиторная работа.

Вид УСРС: обучение с помощью учебной книги; выполнение лабораторной работы.

Организационно-методическое обеспечение УСРС: технологическая карта лабораторного занятия (таблица 1.3Б).

Форма контроля УСРС: самоконтроль, взаимоконтроль, внешний контроль.

Методы внешнего контроля УСРС (со стороны преподавателя): собеседование по материальной реализации теории метода исследования; наблюдение за экспериментальной деятельностью обучаемого; проверка рабочей тетради.

Функции преподавателя: организационно-обучающая, консультативная, корректирующая, контролирующая.

Методические рекомендации к каждому лабораторному занятию независимо от стандарта специальности состоят из трех блоков: информационно-теоретического, проверочного и экспериментального.

Информационно-теоретический блок содержит перечень вопросов, предназначенных для изучения при подготовке студента к лабораторному занятию и (или) краткое их содержание с обязательным указанием учебной литературы.

Проверочный блок предназначен для самоконтроля студента при подготовке к лабораторному занятию и организации внешнего контроля преподавателем за усвоением теоретического материала студентом по теме занятия и теории метода исследования. Проверочный блок состоит из трех уровней:

а) тестовые задания на узнавание понятий. Их назначение: проверка усвоения знаний на уровне восприятия и осмысления изученного материала;

б) вопросы и задания для воспроизведения изученного материала. Их назначение: проверка усвоения знаний на уровне осмысления, запоминания и сохранения в памяти;

в) задания для практического применения усвоенных теоретических знаний. Их назначение: проверка усвоения знаний на уровне применения усвоенного теоретического материала в практической деятельности.

Экспериментальный блок (лабораторная работа по теме занятия) – это методические рекомендации² студенту по постановке экспериментальной задачи, материальную реализацию которой он должен осуществить на лабораторном занятии в физической лаборатории, организовав свою деятельность в соответствии с технологической картой (*таблица 1.3Б*).

Заключение

Оригинальность предлагаемого подхода организации учебного процесса физического практикума – в его технологичности. Критерии технологичности: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [6].

Концептуальность. Учебная деятельность на лабораторных занятиях соответствует по своей структуре научной экспериментальной деятельности, т.е. реализуется принцип единства научного и учебного познания.

Системность. Предлагаемая организация учебно-познавательной деятельности представляет собой целостную логически взаимосвязанную систему, реализация которой в учебном процессе позволяет достичь определенных дидактических целей.

Управляемость учебным процессом обеспечивается организацией и проведением учебного процесса в строгом соответствии с технологическими картами учебной деятельности.

Эффективность. Как показали результаты апробации, организация образовательного процесса физического практикума в строгом соответствии с предлагаемым подходом гарантирует определенный стандарт в обучении.

Воспроизводимость. Опыт показывает, что при реализации данного подхода необходима корректировка содержания таблиц 1.2 и 1.3 в соответствии с учебной программой по физике, учебным планом и графиком учебного процесса специальности, а также необходимо дидактическое и диагностическое обеспечение, которое соответствует профилю специальности.

Предлагаемый способ осуществления учебно-познавательной деятельности на лабораторных занятиях физического практикума позволяет не только сформировать обобщенные экспериментальные знания и умения, но и физические знания, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся.

² Основой для разработки методических рекомендаций могут быть, например, лабораторные работы, взятые из [7].

Таблиця 1.1

Модель учебной деятельности на лабораторных занятиях физического практикума

Научная экспериментальная деятельность		Учебная деятельность на занятиях физического практикума			Дидактические цели этапа
Основные этапы	Содержание этапа	Основные этапы	Содержание этапа	Уровень обученности студента в начале этапа	Уровень обученности студента после завершения этапа
1. Постановка экспериментальной задачи	1.1 Формулировка цели исследования	1. Постановка учебной экспериментальной задачи	1.1 Ознакомление с целью исследования	Сформированы физические знания на уровне физических понятий и физических законов по изучаемой проблеме; знания о предмете и объекте исследования, физической и математической моделях	Уметь выделять объект и предмет исследования, составлять физическую и математическую модели изучаемого процесса и формулировать допущения, которые необходимо соблюдать при реализации теории метода исследования
	1.2 Разработка теории метода исследования		1.2 Изучение теории метода исследования	Сформированы знания: по изучению средств измерений; о физической материальной модели	
	1.3 Создание экспериментальной установки		1.3 Изучение экспериментальной установки		

Формирование обобщенных экспериментальных знаний по постановке экспериментальной задачи

Продолжение табл. 1.1

<i>Научная экспериментальная деятельность</i>		<i>Учебная деятельность на занятиях физического практикума</i>				
Основные этапы	Содержание этапа	Основные этапы	Содержание этапа	Уровень обученности студента в начале этапа	Уровень обученности студента после завершения этапа	Дидактические цели этапа
2. Планирование проведения эксперимента	При планировании эксперимента используется интуиция, опыт исследователя, его предыдущие знания. Планирование эксперимента – это, в какой-то мере, искусство. Выделяются два подхода в планировании: эмпирико-интуитивный подход и подход, основанный на идеях математической статистики и теории вероятностей.	2. Планирование проведения эксперимента	Самостоятельное изучение предлагаемого планирования (контрольного) эксперимента; самостоятельное планирование эксперимента для учета влияния внешних факторов на результат измерения; самостоятельное планирование эксперимента, чтобы точность измерения соответствовала поставленной цели.	Сформировано знание: по математическим основам физического эксперимента (работа с приближенными числами; выборочный метод); по методам нахождения результатов прямого, косвенного и совместного измерений.	Знать, как и в какой последовательности проводить эксперимент и какими методами обрабатывать результаты наблюдений и вычислять результат измерения.	Формирование знаний по планированию эксперимента.

Продолжение табл. 1.1

<i>Учебная деятельность на занятиях физического практикума</i>						
<i>Научная экспериментальная деятельность</i>	<i>Основные этапы</i>	<i>Содержание этапа</i>	<i>Содержание этапа</i>	<i>Уровень обученности студента в начале этапа</i>	<i>Уровень обучения студента после завершения этапа</i>	<i>Дидактические цели этапа</i>
3. Проведение эксперимента	3. Проведение эксперимента	Сбор количественных результатов наблюдений.	Самостоятельная экспериментальная работа, включающая наблюдение и измерение, т.е. сбор количественных результатов наблюдений.	Знания, сформированные в п.1.3 и п.2.	Уметь пользоваться средствами измерения, проводить эксперимент в соответствии с составленным планом; оформлять результаты наблюдений в виде таблиц.	Формирование у студента таких качеств, как аккуратность, тщательность, внимательность при проведении эксперимента, а также знаний о методах прямого измерения.
4. Обработка результатов измерений и получение результатов наблюдений	4. Обработка результатов измерений и получение результатов наблюдений	Представление полученных результатов в компактной форме, удобной для анализа, хранения, и (или) сопоставление с другими результатами.	Представление полученных результатов в компактной форме, удобной для анализа, хранения, и (или) сопоставление с другими результатами. При этом выбранные методы вычисления результатов измерения должны быть простыми и математически корректными.	Сформированы знания по метрологическим понятиям: результат наблюдения; результат измерения; погрешность измерения; сформированы знания и умения работы с приближенными числами, по представлению, обработке результатов наблюдений и наблюдению результатов прямого, косвенного и совместных измерений.	Уметь находить результаты прямого, косвенного и совместных измерений.	Формирование математической грамотности, знаний и умений использовать современные методы обработки результатов физического эксперимента.

Окончание табл. 1.1

Научная экспериментальная деятельность		Учебная деятельность на занятиях физического практикума				
Основные этапы	Содержание этапа	Основные этапы	Содержание этапа	Уровень обученности студента в начале этапа	Уровень обученности студента после завершения этапа	Дидактические цели этапа
5. Анализ результатов измерений и вывод	Анализ влияния различных факторов на исследуемый физический процесс; выяснение адекватности идеальной модели ее материальной реализации.	5. Анализ результатов измерений и вывод	Анализ влияния различных факторов на исследуемый физический процесс; выяснение адекватности идеальной модели ее материальной реализации.	Сформированы знания по следующим понятиям: объект и предмет исследования; материальная и идеальная модели; правильность и воспроизводимость результата измерения; физические знания по изучаемой проблеме.	Уметь оценивать правдоподобность результата и влияние случайных факторов на исследуемый физический процесс и делать по результатам анализа вывод.	Формирование умений анализировать полученные экспериментальные данные, оценивать их правдоподобность и делать вывод по результатам измерения.

Таблица 1.2

Введение в физический практикум. Тематика и предполагаемый уровень обученности

<p>Название изучаемой темы (график и форма отчетности определяется преподавателем)</p>	<p>Предполагаемый уровень обученности</p>
<p>Тема 1. Научные основы экспериментальной деятельности.</p>	<p><i>Знать</i> <i>определения или пояснить понятия</i>: знание; научное знание; стихийно-эмпирическое знание; объект и предмет исследования; объект и предмет исследования в физике; физическая и математическая модели; физическая величина; физические законы; метод; методы физических исследований.</p>
<p>Тема 2. Математические основы физического эксперимента. Приближенные числа и правила работы с ними.</p>	<p><i>Знать</i> <i>определения или пояснить понятия</i>: приближенное число; погрешности приближенного числа (истинная, абсолютная, относительная); значащие цифры числа; верные, сомнительные и неверные цифры приближенного числа; формы записи приближенного числа (стандартная, интервальная, табличная). <i>Уметь</i>: правила работы с приближенными числами. <i>Уметь</i>: определять верные цифры и записывать приближенное число в стандартной, табличной и интервальной формах; проводить математические операции с приближенными числами.</p>
<p>Тема 3. Метрологические основы физического эксперимента.</p>	<p><i>Знать</i> <i>определения или пояснить понятия</i>: измерение; средство измерений; физическая величина; измерение физических величин; результат наблюдения; результат измерения; погрешность измерения; погрешность средства измерений. <i>Уметь</i>: описывать приборы и вычислять погрешность средства измерений.</p>
<p>Тема 5. Представление результатов наблюдений. Представление результатов измерения.</p>	<p><i>Знать</i>: виды измерений; виды погрешностей результата измерений; представления результатов наблюдений и результата измерений. <i>Уметь</i>: представлять результаты наблюдений в виде таблиц; строить точечный график; представлять результат измерения в интервальном виде и в виде числа.</p>
<p>Тема 6. Нахождение результата измерения.</p>	<p><i>Знать</i>: методы нахождения результата прямых равнооточных измерений, косвенных измерений при прямых равнооточных измерениях, совместных измерений. <i>Уметь</i>: находить результаты прямого, косвенного и совместных измерений.</p>

Таблица 1.3

Технологическая карта учебной деятельности студента на лабораторном занятии
А. Подготовка к лабораторному занятию. Внеаудиторная работа

Учебная деятельность студента		Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности (записи в рабочей тетради)
Этап учебной деятельности	Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели исследования (с краткими пояснениями)	
	Ознакомление с задачей	<p>1. Тема лабораторного занятия:.....</p> <p>2. Название лабораторной работы:</p> <p>3. Цель исследования:</p> <p>4. Оборудование:</p>
Экспериментальная учебная задача	Ознакомление с условиями задачи	<p>1. Ознакомиться с темой лабораторного занятия и изучить теоретический материал по теме занятия.</p> <p>2. Ознакомиться с названием лабораторной работы.</p> <p>3. Ознакомиться с целью исследования.</p> <p>4. Ознакомиться с предлагаемым оборудованием.</p>
	Анализ условия задачи	<p>5. Определить <u>по цели исследования</u> искомые физические величины и вид измерения: прямой или косвенный.</p> <p>6. Выделить свойства физических объектов (физических процессов), количественной мерой которых, <u>согласно цели исследования</u>, являются искомые физические величины³.</p>

³ При прямом методе измерения перейти к выполнению п.п.: 8, 9б, 10, 11 (исключить косвенные измерения), 12а, 13а, 15, 16.

⁴ При прямом методе измерения указать средство измерений.

Продолжение табл. 1.3

Учебная деятельность студента	
Этап учебной деятельности	<p>Постановка учебной экспериментальной задачи</p>
	<p>Ознакомление с решением экспериментальной задачи</p>
<p>Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели исследования (с краткими пояснениями)</p>	<p>7. Ознакомиться с теорией метода исследования. Теория метода исследования – это теоретическое решение достижения цели исследования, позволяющее выразить <i>искомые физические величины</i> через <i>другие физические величины</i> путем теоретической разработки способа их измерения, используя предложенное оборудование. В связи с этим необходимо: <ul style="list-style-type: none"> • <i>ознакомиться с выводом расчетной формулы и разобратся с описанием экспериментальной установки;</i> • <i>определить вид измерения для каждой измеряемой величины, входящей в расчетную формулу;</i> • <i>определить табличные значения величин, входящих в расчетную формулу;</i> • <i>сформулировать допущения (ограничения), которые следует соблюдать при материальной реализации теории метода исследования.</i> </p>
<p>Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности (записи в рабочей тетради)</p>	<p>7. Теория метода исследования: а) (вывод расчетной формулы с описанием экспериментальной установки); б) (описание каждой измеряемой величины, входящей в расчетную формулу: обозначение, название, вид измерения⁴); в) табличные значения величин, входящих в расчетную формулу:; г) допущения, которые следует соблюдать при материальной реализации теории метода исследования:</p>
<p>Планирование проведения эксперимента</p>	<p>8. Планирование эксперимента. На этапе планирования эксперимента следует: а) спланировать действия, которые выполняются при контрольном эксперименте (при пробном однократном измерении физической величины); б) спланировать действия, которые выполняются с целью выяснения влияния случайных внешних факторов на проведение эксперимента; выбрать метод вычисления каждой измеряемой величины и пояснить свой выбор.</p>
<p>8. Планирование эксперимента: а) <i>Контрольное измерение:</i> Порядок проведения эксперимента: б) <i>Оценка влияния случайных внешних факторов на проведение эксперимента:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Порядок проведения эксперимента:</i> • <i>..... (метод вычисления каждой измеряемой величины с обоснованием его выбора).</i> </p>	

Продолжение табл. 1.3

Б. Работа в физической лаборатории. Аудиторная работа

Учебная деятельность студента	
Этап учебной деятельности	<p>Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели экспериментального исследования (с некоторыми краткими пояснениями)</p> <p>9. Изучение экспериментальной установки с учетом допущений, сформулированных в теории метода исследования. На качественном уровне: а) оценить соответствие между теоретическим описанием экспериментальной установки и ее материальной реализацией. б) определить реальные объекты, процессы, физические свойства которых необходимо количественно оценить в соответствии с целью экспериментального исследования. Какие средства измерения для этого предложены? в) выяснить, учтены ли при создании экспериментальной установки допущения, сформулированные в теории метода исследования. Уметь пояснить, как необходимо учитывать эти допущения при проведении эксперимента.</p> <p>10. Изучение средств измерения. При изучении средств измерения следует придерживаться следующего порядка: • название; • назначение; • внешний вид; • правила работы; • рабочий диапазон (предел) измерения; • нормированная (инструментальная) погрешность; • цена деления (если средство измерения имеет шкалу); • интервал отсчета (округления); • вычисление погрешности отсчета; • анализ погрешностей средства измерения; • по результатам анализа определить абсолютную погрешность средства измерения.</p>
	<p>Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности в виде записи в рабочей тетради</p> <p>9. (указать реальные объекты и процессы, их физические свойства, которые необходимо количественно оценить; какими конкретными средствами измерения это предлагается осуществлять)</p> <p>10. Результаты изучения средств измерений:</p> <ul style="list-style-type: none"> • название: • назначение: • рабочий диапазон (предел) измерения: • нормированная (инструментальная) погрешность: • цена деления: (если средство измерения имеет шкалу) • интервал отсчета (округления): • погрешность отсчета: • дата последней поверки и поправки: (если имеются) • абсолютная погрешность средства измерения:

Продолжение табл. 1.3

Учебная деятельность студента	
<p>Этап учебной деятельности</p>	<p>Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели экспериментального исследования (с некоторыми краткими пояснениями)</p> <p>11. Проведение контрольного измерения. Выполнение действий, спланированных в п. 8 а. с учетом п. 9</p> <p><i>Цель контрольного измерения:</i> апробация плана проведения эксперимента.</p> <p>В случае отрицательного результата контрольного измерения выясняются причины его появления и, исходя из них, следует скорректировать план дальнейшей деятельности. При положительном результате контрольного измерения следует перейти к оценке влияния случайных внешних факторов на воспроизводимость (стабильность) результата измерения.</p> <p>Примечание.</p> <p>а) Для проверки правильности результата измерения, полученного в ходе лабораторного исследования, его необходимо сравнить с действительным значением измеряемой физической величины (справочное данное) или результатом, найденным другим способом, как теоретического, так и экспериментального характера.</p> <p>б) Для сравнения искомого результата измерения на соответствие действующим нормативам указать значение нормированного параметра (если имеется).</p> <p>в) Результат прямого измерения, полученный средством измерения, сроки поверки которого не истекли, на правильность не проверяется. Точность результата измерения в этом случае определяется только нормированной погрешностью и погрешностью отсчета средства измерения.</p>
<p>Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности в виде записи в рабочей тетради</p>	<p>11. Контрольное измерение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • результат наблюдения: • результат прямого измерения: (форма записи в виде предельного интервала) • результат прямого измерения: (табличная форма, допускается наличие сомнительной цифры) • (вычисление результата косвенного измерения по правилам приближенных вычислений) • результат косвенного измерения (табличная форма, допускается наличие сомнительной цифры) • Анализ: а) Действительное значение измеряемой физической величины (или результат иных методов измерения): (если имеется). <p>б) Нормируемое (предельно допустимое) значение измеряемой величины: (если имеется)</p> <p>в) (сравнить с полученным результатом)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вывод:

Однократное измерение. Контрольный эксперимент

Продолжение табл. 1.3

Учебная деятельность студента	
Этап учебной деятельности	Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности в виде записи в рабочей тетради
Многочисленные измерения. Нахождение результатов измерения.	<p>Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели экспериментального исследования (с некоторыми краткими пояснениями)</p> <p>12. Оценка влияния случайных внешних факторов на воспроизводимость: а) результата прямых равнооточных измерений; б) результата совместных измерений.</p> <p>Для этого:</p> <ul style="list-style-type: none"> составляется таблица для записи результатов наблюдений; проводятся прямые измерения в соответствии с составленным планом. Результаты их наблюдений заносятся в таблицу; осуществляется обработка результатов наблюдений с помощью выбранных методов и вычисление результата измерения.
	<p>13. Анализ погрешностей: а) результата прямых равнооточных измерений; б) результата совместных измерений.</p> <p>Оценивается влияние различных факторов, сопровождающих в действительности исследуемое явление или процесс. Для этого необходимо:</p> <ol style="list-style-type: none"> сравнить погрешность результата прямого (совместного) измерения, обусловленную средством измерения (см.п.10), с погрешностью результата прямого измерения, обусловленной влиянием случайных внешних факторов; по результатам анализа определить погрешность результата прямого (совместного) измерения, указать причину ее появления (<i>погрешность средств измерения, влияние случайных внешних факторов или обе причины вместе</i>); записать результат прямого (совместного) измерения в табличной (интервальной) форме. <p>Примечание. При совместных измерениях переход к п. 15</p>
Многочисленные измерения. Нахождение результатов измерения.	<p>12. Оценка влияния случайных внешних факторов на воспроизводимость а) результата прямых равнооточных измерений; б) результата совместных измерений.</p> <ul style="list-style-type: none"> таблица для записи результатов наблюдений: метод обработки результатов наблюдений:(название).(вычисление результата измерения по алгоритму метода). <p>13. Анализ погрешностей: а) результата прямых равнооточных измерений; б) результата совместных измерений.</p> <ul style="list-style-type: none"> (краткое описание анализа погрешностей) результат измерения:

Продолжение табл. 1.3

Учебная деятельность студента		
<p>Этап учебной деятельности</p>	<p>Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели экспериментального исследования (с некоторыми краткими пояснениями)</p>	<p>Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности в виде записи в рабочей тетради</p>
<p>Нахождение результатов измерения</p>	<p>14. Нахождение результата косвенного измерения с помощью выбранного метода: • Записать название метода нахождения результата косвенного измерения. • Провести вычисление результата косвенного измерения в соответствии с выбранным алгоритмом.</p>	<p>14. Нахождение результата косвенного измерения. • метод вычисления результата косвенного измерения: (название); • (вычисления в соответствии с алгоритмом метода).</p>
<p>Многократные измерения</p>	<p>15. Анализ результатов измерения. А) Оценка правдоподобности и точности результата измерения (проверка на правильность результата измерения). Для этого необходимо: • сравнить результат измерения с известными справочными данными или результатом, полученным другим методом на наличие систематической погрешности. Примечание. Результат прямого измерения, полученный средством измерения, сроки поверки которого не истекли, на правильность не проверяется, но учитываются поправки. • сделать вывод о правильности результата измерения в пределах погрешности измерения. Если обнаруживается систематическая погрешность, то попытаться выяснить причину ее появления. Б) Для сравнения результата измерения искомого параметра на соответствие действующим нормативам указать его нормируемое значение (если имеется).</p>	<p>15. Анализ результатов измерения. А) Проверка на правильность результата измерения: • результат измерения:; • действительное значение измеряемой физической величины (или результат иных методов измерения): (если имеется); • (численное сравнение для определения наличия систематической погрешности); • вывод: (запись результата измерения с необходимыми комментариями). Б) Нормируемое (предельно допустимое) значение измеряемой величины: (если имеется). В) (сравнить с полученным результатом на предмет превышения действующих норм).</p>

Окончание табл. 1.3

Учебная деятельность студента	
Этап учебной деятельности	<p>Пошаговая последовательность действий студента, направленная на достижение цели экспериментального исследования (с некоторыми краткими пояснениями)</p> <p>16. Общий вывод по проделанной экспериментальной работе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • записать конечный результат в табличной форме (допускается с одной сомнительной цифрой, ее необходимо подчеркнуть); • пояснить, достигнута ли цель исследования в пределах погрешности измерения? Если нет, то почему? Если да, то с какой точностью? Чем обусловлена погрешность измерения? (и т.д.)
	<p>Последовательность оформления результатов пошаговой деятельности в виде записи в рабочей тетради</p> <p>16. Вывод: (результат измерения с необходимыми комментариями)</p>

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лобанов, А.П.** Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
2. **Авдеева, Н.И.** Методы обработки результатов измерений : учеб. пособие / Н.И. Авдеева, А.А. Луцевич, В.В. Хмурович. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 164 с.
3. **Авдеева, Н.И.** Физический практикум по физике с основами геофизики : учеб.-метод. мат-лы / Н.И. Авдеева, А.В. Кузьмин, А.Г. Погуляева. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2009. – 180 с.
4. **Авдеева, Н.И.** Физический практикум : учеб.-метод. мат-лы / Н.И. Авдеева, А.Г. Погуляева, В.В. Хмурович. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2011. – 184 с.
5. **Авдеева, Н.И.** Дидактическое обеспечение лабораторных занятий по физике : учеб.-метод. мат-лы / Н.И. Авдеева, А.В. Кузьмин. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2008. – 48 с.
6. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Физический практикум / В.И. Иверонова [и др.] ; под общ. ред. В.И. Ивероновой. – М. : Просвещение, 1962. – 216 с.

Поступила в редакцию 30.01.2012 г.

УДК 91:37.091.3

Г.Н. КАРОПА

**СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ**

В статье раскрываются цели, задачи, содержание и принципы экологического подхода к процессу обучения географии, уточняются понятия “экологическое образование” и “экологическое воспитание”, намечаются некоторые перспективные направления научных исследований в области экологического образования и воспитания школьников и студентов.

Введение

Экологическое образование – это общий подход к решению частных вопросов обучения, воспитания и развития личности. Его эклектическая природа и принципиально межпредметное содержание всегда были и остаются до сих пор одновременно его сильной и слабой стороной. Экологическое образование скорее предписывает некий необычный взгляд на обучение, воспитание и развитие ребенка, нежели дает готовые “рецепты” решения тех или иных педагогических проблем и ситуаций. Вместе с тем экологическое образование имеет свою несомненную ценность, во-первых, с точки зрения обучения, воспитания и развития личности ребенка, во-вторых, с точки зрения состояния окружающей природной

среды. При этом обе точки зрения выступают как органично связанные реальности. В целом значимость экологического образования состоит в том, что формируемые этические взгляды, ценности и отношения распространяются на мир окружающей природы, способствуя ее сохранности, разнообразию и устойчивому развитию [1, 2, 3].

Основная часть

В данной статье термин “экологическое образование” трактуется именно как общий подход к формированию у учащихся ответственного отношения к окружающей природной среде и экологической культуры в целом. При этом проводится различие между экологическим образованием в узком смысле и экологическим образованием в широком смысле.

Экологическое образование в узком смысле – это раздел (компонент) биологического образования, связанный с формированием совокупности эколого-биологических знаний и умений (экология как раздел биологии).

Экологическое образование в широком смысле – процесс социализации, осуществляемый в интересах личности, общества и окружающей среды. Содержанием данного процесса является формирование экологической культуры, основным признаком которой выступает экологическая ответственность, или ответственное отношение личности к природе как универсальной ценности. В данном контексте экология представляет собой скорее некоторую мировоззренческую систему, нежели определенную научную дисциплину.

В структуре экологического образования следует различать обучение (формальный компонент) и воспитание (неформальный компонент), являющиеся двумя гранями единого процесса социализации личности. Обучение предусматривает усвоение структурированной системы знаний, умений и навыков, позволяющих обучающим и обучаемым говорить на одном языке объективных значений элементов культуры. Воспитание же, в первую очередь, предполагает усвоение нравственных норм общественного поведения, что, конечно, невозможно без опоры на результаты обучения.

Понятия “экологическое образование” и “экологическое воспитание” не являются равнозначными. Экологическое воспитание, изначально направленное на формирование у личности системы нравственно-экологических качеств, взглядов, убеждений и отношений, не исчерпывает всего круга задач, решаемых экологическим образованием. В предложенном понимании “экологическое образование” адекватно используемому в зарубежной литературе термину “environmental education”, то есть “образование в области окружающей среды”.

Важнейшие функции в экологическом образовании отводятся школьной географии. Очевидно, география – это именно тот предмет, который способен внести решающий вклад в формирование у подрастающих поколений норм бережного и ответственного отношения к окружающей природной среде, основ экологической культуры, научить человека жить

в относительной гармонии с природой, другими людьми и самим собой [2–5].

Географы могут стать несомненными лидерами в области экологического образования по следующим причинам:

- широта подготовки географов, а также их способность анализировать, синтезировать и обобщать информацию из различных источников знаний;
- приверженность географов концепциям многофакторной причинности, системной детерминации и системной дифференциации явлений природы, общества и человека;
- умение географов оперировать большими массивами разнообразной информации в пространственном аспекте;
- традиционная склонность географов к изучению процессов пространственного размещения;
- огромный опыт географов в сфере охраны природы и рационального природопользования.

Достижения и потенциальные возможности географических и психолого-педагогических наук, а также сама логика развития общественного процесса предъявляют новые требования к экологическому образованию, центральной задачей которого остается формирование у личности ответственного отношения к окружающей природной среде (экологической ответственности) [2, 3, 4].

В современных условиях проблема экологического образования в процессе обучения географии должна решаться в контексте более широкой проблемы – проблемы экологического подхода к обучению географии.

Экологический подход – частная научная методология, исходящая из некоторых системных представлений и направленная на комплексное решение задач формирования у личности экологической ответственности и экологической культуры в целом посредством целенаправленного объединения усилий всех основных учебных предметов и потенциальных возможностей широкой социальной среды.

Экологический подход означает такое обучение, при котором, наряду с эффективным решением традиционных обучающих, воспитательных и развивающих задач, целенаправленно и поэтапно достигаются эколого-образовательные цели, вносится значительный вклад в долговременную перспективу интеллектуального и духовно-нравственного развития личности.

Согласно требованиям экологического подхода, проблема заключается не в том, чтобы “массированно” переносить в содержание программ и учебников достижения экологии, а в том, чтобы осмыслить традиционные для географии объекты и явления в таких понятиях, как “система”, “пространство”, “окружающая среда”, “территория”, “связь”, “взаимодействие”, “равновесие”, “баланс”, “личность”, “поведение”, “деятельность” и др. Наблюдающаяся ныне экологизация географического образования на практике приводит к подмене географии экологией, уводя школьную географию от ее главной задачи – формирования у учащихся основ пространственного географического мышления.

Экологический подход предполагает не только рациональное конструирование содержания и методов географического образования, но и научно обоснованную организацию реального процесса обучения географии (нормирование учебных нагрузок, применение педагогических технологий, исключающих переутомление учащихся, формирование благоприятной среды, содействующей становлению и развитию у личности экологической ответственности).

Речь не идет о том, чтобы механически увеличить в содержании географии удельный вес экологических знаний, но о том, чтобы представить имеющийся материал в некотором новом свете, обеспечить новую логику его восприятия, изучения и усвоения школьниками.

Экологический подход предполагает личностно ориентированное обучение, опирающееся на новейшие достижения наук о человеке: общей и педагогической психологии, нейрофизиологии и нейропсихологии, педагогики, частных дидактик и т.д. Особую значимость для реализации экологического подхода в процессе обучения имеют следующие положения современной нейропсихологии:

1. Характерной чертой умственной деятельности является цикличность. Дети могут продуктивно работать 5-15 минут. Затем 3-7 минут мозг отдыхает, накапливая энергию для следующего цикла [6, с. 52]. Полное внимание на уроке школьники могут сохранять не более 12-15 минут [6]. Данное положение требует поэтапной "сменяемости" разнообразных видов учебно-познавательной деятельности школьников в процессе обучения.

2. Трехмерное визуальное восприятие является необходимым условием успешного обучения. К сожалению, в учебном процессе чаще всего используется двухмерное пространство (книга, таблица, тетрадь, экран компьютера и т.п.), что существенно снижает качество обучения [6, с. 104].

3. В процессе обучения необходимо больше внимания уделять творческому мышлению и приложению знаний к реальным ситуациям [3, 5, 6].

Важными направлениями реализации экологического подхода являются: организация исследовательской деятельности и содержательного общения в непосредственном природном окружении; вовлечение учащихся в процесс осмысленного восприятия и преобразования реальной жизни; установление широких взаимосвязей и взаимодействий школьников с окружающей средой и др.

Принципами экологического подхода к обучению географии являются: научность, целесообразность, междисциплинарность, природосообразность, системная дифференциация, рациональность, ответственность и др.

Методологическая ценность экологического подхода к обучению географии состоит в том, что он позволяет осмыслить педагогическую действительность в системе новых понятий и категорий, подойти к решению обучающих, воспитательных и развивающих задач с инновационной точки зрения. Этот подход описывает и объясняет объекты и явления в

таких терминах и понятиях, как “система”, “личность”, “деятельность”, “восприятие”, “постижение”, “мышление”, “системная дифференциация”, “окружающая среда”, “экологический мир”, “пространство”, “информация”, “возможности”, “взаимодействие” и др.

Ведущими идеями экологического подхода к обучению школьников являются:

1. *В процессе жизнедеятельности личности противостоит не только физический мир, но и мир экологический, наполненный объективными значениями и субъективными смыслами.* Взаимодействие личности с экологическим миром – это процесс “вычерпывания” информации, постижения предметных значений и формирования личностных смыслов. Постигание экологического мира – основа интеллектуального и духовно-нравственного развития личности. Механизмами постижения являются восприятие, деятельность, мышление.

2. *Восприятие представляет собой процесс непосредственного общения личности с внешним миром, процесс переживания впечатлений о предметах, явлениях и событиях.* Восприятие зависит от мотивации, житейского и научного опыта, умений наблюдать, сравнивать, анализировать, понимать и обобщать. Восприятие влечет за собой осознание и понимание. Познание (обучение) – процесс расширения восприятий. Для того чтобы правильно понимать какое-либо событие, необходимо изначально иметь некоторые идеи об этом событии. Воспринимать окружающий экологический мир – значит одновременно с этим миром воспринимать и себя как личность.

3. *Восприятие детерминирует поведение и деятельность в окружающей среде.* Поведение управляется информацией о внешнем мире и о самом себе одновременно. Различение настоящего, прошлого и будущего соотносится только с осознанием самого себя, то есть собственной личности. Информация, которой располагает один человек, существенно отличается от той информации, которую он передает другому. Информация, которую он получает, всегда отличается от той информации, которую ему передают.

4. *Человек и его окружающая среда взаимно дополняют друг друга.* Граница между живым организмом и окружающим миром не всегда проходит по поверхности физического тела. Абсолютное противопоставление “объектов” и “субъектов” в экологическом мире неправомерно. Сущность окружающей среды в том, что она окружает человека. Сущность экологического мира в том, что он предоставляет возможности.

5. *Возможности экологического мира – это его свойства, соотносенные с наблюдателем.* Это то, что этот мир предоставляет индивиду, чем его обеспечивает, что ему предоставляет и предлагает – неважно, вредное или полезное. Возможности экологического мира одновременно относятся как к окружающему миру, так и к человеку. Возможности в равной степени являются и фактом окружающего мира, и поведенческим

актом (деятельностью). Восприятие и осознание возможностей экологического мира – основа поведения и деятельности [2, 3, 6].

Заклучение

Экологический подход – частная научная методология, исходящая из некоторых системных представлений и направленная на комплексное решение задач формирования у личности экологической ответственности и экологической культуры в целом посредством целенаправленного объединения усилий всех основных учебных предметов и потенциальных возможностей широкой социальной среды. В сфере экологического образования назревает необходимость в обосновании некоторого принципа относительности, подобного тому, которым сегодня располагают точные физико-математические науки [3, 5, 7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Education for Sustainability ; ed. J.H. Hale and S. Sterling. – London : Earth Publications Limited, 1996. – 236 p.
2. **Каропа, Г.Н.** Парадигмальные сдвиги и новые тенденции в экологическом образовании школьников / Г.Н. Каропа // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 9. – С. 15–21.
3. **Каропа, Г.Н.** Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Минск : НИО, 2001. – 210 с.
4. Environmental Education in the European Union. – Luxembourg : European Commission, 1997. – 147 p.
5. **Каропа, Г.Н.** О некоторых проблемах и тенденциях обучения географии в современной общеобразовательной школе / Г.Н. Каропа // Географія: Праблемы выкладання. – 2010. – № 2. – С. 10–18
6. **Сиротюк, А.Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
7. **Каропа, Г.Н.** Eastern European Perspective. Environmental Education in Belarus / G.N. Karopa // Environmental Education. – 1999. – Vol. 61. – P. 31.

Поступила в редакцию 14.03.2012 г.

УДК 378.1.016:54

Н.А. КЛЕБАНОВА, Н.И. ПУТНИКОВА, А.В. КЛЕБАНОВ

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье представлены основные направления научно-методической работы кафедры химии по повышению качества подготовки студентов научно-педагогической специальности “Химия” УО “Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова”. Показано, что необходимым условием достижения цели является устранение противоречий в системе “средняя школа – вуз”.

Введение

Потенциал страны во многом определяют образовательные учреждения. Образование воспринимается обществом как слагаемое жизненного успеха. Для обеспечения высокого качества образовательных услуг в вузах Республики Беларусь внедряется система менеджмента качества [1]. Политика в области качества реализуется через разработку и внедрение системы управления качеством, которая носит целостный характер и охватывает все процессы университета. В учебно-методической деятельности политика и цели в области качества включают следующие направления: методология преподавания, мониторинг результатов обучения, качество преподавания, удовлетворенность потребителя (студентов) [2]. Задачами каждого структурного подразделения университета, в том числе кафедры химии, является работа по названным направлениям с целью подготовки специалистов по научно-педагогической специальности “Химия”.

Основная часть

С позиции методологии преподавания усилия сотрудников кафедры химии УО “Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова” в первую очередь направлены на разработку (внедрение) современных методов и средств обучения студентов с коррекцией прежних подходов к образовательному процессу. Непрерывность подготовки специалистов позволяют обеспечить учебно-методические комплексы (УМК) [3]. Такие комплексы объединяют все этапы подготовки в единую целостную структуру. Назначение УМК – способствовать более эффективной реализации образовательного стандарта посредством создания системно-методического обеспечения, позволяющего реализовать системно-деятельностный подход к обучению.

Использование комплексов является эффективным, если они включают две части: учебную (пособия, учебники, курсы лекций и др.) и методическую (типовые, учебные рабочие программы, методические рекомендации для лабораторных практикумов, сборники тестовых заданий и заданий для организации самостоятельной работы студентов, как аудиторной, так и внеаудиторной) [4, с. 73-87].

Преподаватели кафедры химии разрабатывают методические части УМК по основным химическим дисциплинам: неорганическая, органическая, аналитическая, физическая, коллоидная, биологическая химия и химия высокомолекулярных соединений.

При организации лабораторных практикумов на младших курсах делается акцент на формирование навыков экспериментальной работы. В лабораторных практикумах старших курсов возрастает исследовательский характер лабораторных работ и их практическая направленность.

Такие работы включают задания по выделению, идентификации и количественному определению содержания биоорганических веществ в различных природных объектах; исследование закономерностей изменения свойств веществ в зависимости от различных факторов (условий

обработки исходного материала, внешних условий – температуры, рН среды и др.).

Прикладной характер работ заключается в использовании реальных объектов, современных методик, применяемых в аналитических лабораториях различного профиля.

Обработка результатов лабораторных работ по физической и коллоидной химии, физико-химическим методам анализа проводится с использованием как стандартных компьютерных программ Microsoft Office, так и специализированных Origin (Chem Office).

Широкое участие студентов в НИР является наиболее приемлемым способом формирования конструктивных решений, выработки менталитета будущего специалиста. В связи с этим для разработки методических рекомендаций к лабораторным практикумам привлекаются студенты в рамках выполнения курсовых и дипломных работ. Так, в прошлом учебном году с участием студентов были разработаны и прошли апробацию в учебном процессе 15 лабораторных работ.

Качество подготовки студентов-химиков в значительной степени зависит от обратной связи, отражающей состояние изучаемого программного материала. Поэтому важной частью профессиональной подготовки специалистов-химиков становится самостоятельная учебная деятельность студентов. На занятиях по неорганической, органической, физической химии, химии ВМС реализуется контролируемая самостоятельная работа, которая характеризуется пошаговым контролем, исключая эпизодичность. Разработаны комплексы задач и упражнений, которые включают задания, предполагающие наличие определенного алгоритма для формирования навыков и более сложные нестандартные задачи и упражнения, для решения которых необходимо умение осуществлять перенос, видеть несколько способов решения и выбирать наиболее простой.

Движение за новое качество образования приводит к необходимости регулярного отслеживания уровня усвоения материала для определения результативности учебной деятельности студентов [5]. Разработанная система самостоятельных проверочных работ, тестов, индивидуальных домашних заданий, контрольных работ способствует своевременной коррекции знаний и умений. По физической, коллоидной, биологической химии составлены задания для контрольных работ различного уровня сложности с учетом результатов анализа мониторинга изучения химии на младших курсах. Используется комплект расчетных заданий прикладного характера с элементами компьютерного моделирования. Кроме того, разработаны тренировочные задания, обеспечивающие организацию управляемой самостоятельной работы как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

По основным химическим дисциплинам (неорганическая, органическая, аналитическая, физическая, коллоидная, биологическая химия и химия высокомолекулярных соединений) разработаны комплекты тестовых заданий, охватывающие все основные разделы учебных предметов.

Тестовые задания используются как при организации самостоятельной работы, так и для контроля знаний в письменной форме или с использованием компьютерной контролирующей оболочки.

Тестирование является одной из связующих основ составных частей УМК. С помощью тестовых методик выявляются уровни химической подготовки обучаемых, происходит дифференциация обучения, осуществляется профессиональная подготовка будущих специалистов.

Успешная реализация учебного процесса, повышение качества образования невозможны без повышения эффективности деятельности педагогического состава. Преподаватель – ключевая фигура в образовательном процессе. Качество преподавательского состава – комплексное понятие, которое включает в себя: уровень компетентности, подразумевающий базовое образование, последующее самообразование, наличие ученой степени и звания, стаж педагогической работы, опыт практической работы в конкретной области; потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью; наблюдательность – способность подмечать существенные, характерные особенности учеников; способность устанавливать контакт с внешней и внутренней средой; научно-исследовательскую активность; наличие научной школы. Уровень квалификации преподавателя отражается в методическом мастерстве или качестве проведения учебных занятий [6]. На факультете естествознания разработаны критерии оценки эффективности учебных занятий, учитывающие наиболее значимые этапы профессиональной деятельности педагога, без которых занятие нельзя считать проведенным на достаточном научно-методическом уровне. Такие критерии используются профессорско-преподавательским составом при подготовке к лекциям, практическим (семинарским) и лабораторным занятиям.

Немаловажный показатель, характеризующий качество образовательного процесса, – мнение студентов. Учет мнения студентов не является единственным источником информации о качестве образовательного процесса, но отражает существенный показатель – удовлетворенность потребителей образовательной деятельностью. Определение степени удовлетворенности потребителей является главной задачей менеджмента качества [7]. На факультете разработана оценочная шкала удовлетворенности преподаванием учебного курса, которая включает следующие критерии: содержание и описание учебного курса, формирование навыков, уровень преподавания. Следует отметить, что анкетирование, как один из механизмов мониторинга, представляет собой достаточно непростой процесс, так как определяющую роль играет человеческий фактор, а отсюда возникают вопросы объективности, этики. Поэтому необходим очень тщательный осторожный подход как к составлению анкет, так и к оценке полученных результатов.

Закрепление знаний и умений, полученных в вузе, овладение навыками решения социально-профессиональных задач, производственными технологиями осуществляется во время практик, являющихся неотъем-

лемым звеном процесса обучения. Учебный план специальности “Химия” (набор 2007 г.) предусматривает разные виды производственных практик: учебную, химико-технологическую (производственную), педагогическую, преддипломную.

Производственные практики, организуемые на старших курсах, следует рассматривать как самостоятельное исследование со всеми присущими этому виду творчества формами деятельности – постановкой задач, подбором методик, сбором материала, его обработкой, осмыслением, написанием отчета и его защитой; чаще всего такие исследования служат основой для выполнения дипломных работ. Собранные материалы в ходе исследования по избранной проблеме, отработки методики или технологии исследования создают основу для участия студентов в научных конференциях и семинарах. Будущие специалисты-химики приобретают умения подготовить научный доклад, оформить собранный материал, доложить и защитить свои научные взгляды.

Успешная реализация всего комплекса обозначенных вопросов, по нашему мнению, способствует повышению качества образовательного процесса. Успеваемость студентов по дисциплинам химического цикла в период 2009 – 2012 гг. представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Успеваемость студентов специальности “Химия”
по химическим дисциплинам**

Учебный год	Успеваемость по химическим дисциплинам, %			
	Зимняя сессия		Весенняя сессия	
	1 – 2 курс	3 – 5 курс	1 – 2 курс	3 – 5 курс
2009 – 2010	84,6	96,2	89,2	92,4
2010 – 2011	94,0	98,1	91,4	92,5
2011 – 2012	81,0	96,3	77,1	100

Как видно из таблицы, успеваемость студентов повышается на старших курсах, такая же картина прослеживается и при анализе успеваемости по всем учебным предметам. Что касается дисциплин химического блока, то на старших курсах изучаются предметы, требующие более глубокого усвоения основных разделов химической науки, нового взгляда на многие вопросы фундаментальной и прикладной химии, сформированного химического мышления. Поэтому базовые химические дисциплины младших курсов – основа химического вузовского образования. Несмотря на небольшое количество неудовлетворительных отметок на младших курсах (успеваемость на 1-2 курсах выше 80%), результаты последних трех экзаменационных сессий 2010 – 2011, 2011 – 2012 учебных годов показывают, что на младших курсах отметку “четыре” (без учета первых неудовлетворительных отметок) по химическим дисциплинам имеют 54%, 44% и 37,1% студентов соответственно.

Опыт работы и данные результатов централизованного тестирования по химии студентов 1 и 2 курсов, представленные в таблице 2, показывают, что, несмотря на профиль, уровень познавательных навыков у боль-

шинства студентов является недостаточным для успешного усвоения программного материала и требует дальнейшего развития.

Таблица 2

Результаты централизованного тестирования по химии

Год приема	Доля набранных баллов, %					
	Выше 60	60-51	50-41	40-31	30-21	20-1
2009	17,6	11,8	11,8	23,5	35,3	-
2010	9,0	11,8	41,2	23,5	17,6	-
2011	-	5,0	5,0	15,0	50,0	25,0

В связи с пробелами в школьных знаниях преподавание основных химических дисциплин начинается практически с “нуля”. У большинства студентов, вчерашних школьников, отсутствуют навыки работы с литературой, слабое запоминание материала на лекциях и практических занятиях, преобладает опора на кратковременную память, как следствие – быстрое забывание усвоенного материала. Многие имеют низкие способности к абстрактному мышлению, небольшой словарный запас, невысокую культуру построения устной и письменной речи. Такие факты свидетельствуют о недостаточной школьной подготовке и отсутствии механизма преемственности школьной и вузовской ступеней образования.

Следует отметить, что часто студенты считают свои знания школьного курса достаточными для обучения в вузе, так как средний балл аттестатов в редких случаях оказывается ниже 70: набор 2010 г. – 11,7% (2 человека), набор 2011 г. – 25% (5 человек). Молодые люди не в состоянии давать объективную оценку не только своим знаниям, но и ответам на отдельные вопросы. Однако итоговые отметки по химии за курс средней школы у студентов 1-2 курсов следующие: “9-10 баллов” – 13,8%; “8” – 19,4%; “7” – 27,8%; “6” – 5,6%; “5” – 11,1%. Такие завышенные баллы по химии в школе искажают аналитическое осмысление ситуации учащимися. Поэтому на младших курсах существует проблема мотивации более глубокого и тщательного изучения химических дисциплин.

Заключение

В заключение отметим, что в условиях перехода к новому качеству образовательных услуг нерешенных проблем много. Одна из них – рассмотренные выше противоречия в системе “средняя школа – вуз”. Необходимость и ценность школьного химического образования, огромное прикладное значение химической науки, ее важность для развития государства должны на деле найти отражение в школьном преподавании. Только при таком подходе, по нашему мнению, возможно значительное повышение качества профессиональной подготовки специалистов-химиков в условиях современного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. ISO/ CD 9004:2008 “Обеспечение устойчивого развития – концепция менеджмента качества”.
2. **Болотов, В.А.** Научно-педагогическое обеспечение качества образования / В.А. Болотов // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 6–11.
3. **Бабко, Г.И.** Учебно-методический комплекс: теория и практика проектирования : методические рекомендации для преподавания вузов / Г.И. Бабко. – Минск : РИВШ, 2004. – 54 с.
4. **Вербицкий, М.Н.** Активное обеспечение в высшей школе: Контекстный подход / М.Н. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. **Василевская, Е.И.** Учебно-методический комплекс в системе непрерывного химического образования / Е.И. Василевская. – Минск : РИВШ, 2010. – 48 с.
6. **Дружилов, С.А.** Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8). – С. 26–44.
7. **Калинина, С.В.** Оценка компетентности профессорско-преподавательского персонала в системе менеджмента качества вуза / С.В. Калинина // Менеджмент в России и за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 115–117.

Поступила в редакцию 20.02.2012 г.

УДК 796.92

В.Ф. ПИСАРЕНКО

ПОДГОТОВКА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В БЕЛОРУССКО-РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье изложена методика подготовки лыжников-гонщиков различной квалификации в условиях вуза. Наиболее полно и объемно отражены вопросы планирования и развития физических качеств.

Рассчитана на тренеров, преподавателей, работающих на курсе спортивного совершенствования по лыжным гонкам.

Может использоваться для самостоятельной подготовки как начинающими, так и квалифицированными спортсменами.

Введение

В условиях современного динамично развивающегося общества особое значение приобретает совершенствование учебного процесса и перевод его в более качественное состояние. Методика преподавания в вузе должна строиться, исходя из учебных программ, на всестороннем разнообразии учебно-воспитательного процесса, ориентируясь на интересы студентов и возможности вуза.

Мотивация к занятиям физическими упражнениями у студентов не должна заканчиваться после изучения курса “Физическая культура”, а усиливаться с возрастом, понимая, что движение – это жизнь.

В Белорусско-Российском университете (БРУ) занятия по физической культуре проводятся на основе интересов студентов. На первом учебном занятии (первый курс) проводится лекция по физической культуре, где студентов знакомят с требованиями для получения зачета, им предлагают занятия в группах общей физической подготовки (ОФП), по специализациям, на курсах спортивного совершенствования по разным видам спорта, а также занятия в тех секциях, в которых они занимались до поступления в вуз (при отсутствии таковых в вузе).

Одним из таких курсов спортивного совершенствования является многоборье “Здоровье” Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь, который вошел в учебную программу физического воспитания БРУ.

В зимнем многоборье “Здоровье” один из видов – лыжные гонки. Лыжные гонки относятся к категории циклических видов спорта, связанных с длительным передвижением по пересеченной местности. Занятие лыжами – один из самых доступных и массовых видов физической культуры [1].

Студенты выступают в летнем и в зимнем многоборье “Здоровье”, подготовку к зимнему многоборью (лыжным гонкам) начинаем с октября. Опрос, проведенный со студентами, показывает, что очень мало юношей и девушек до поступления в вуз занимались лыжным спортом. Занятия лыжным спортом начинаем с обучения основам техники передвижения на лыжах. Задачи, которые ставим перед студентами: приобщение их к систематическим регулярным занятиям физическими упражнениями; оздоровление и закаливание посредством физических упражнений; повышение спортивного мастерства. В процессе тренировок проводится большая воспитательная работа, регулярный врачебный контроль.

Основная часть

Исходя из материальной базы и технических средств, которыми располагает кафедра физического воспитания университета, рассмотрим подготовку лыжников-гонщиков в вузе.

Примерные специальные упражнения лыжника-гонщика в подготовительном периоде.

1. Переменный бег с ускорениями, повторный бег (по равнинной и пересеченной местности).
2. Передвижения подскоками на одной ноге, бег с высоким подниманием бедра, бег по воде.
3. Ходьба спортивная и пригибная по стадиону и по пересеченной местности.
4. Приседания на опоре на одной и двух ногах с последующим резким выпрямлением ног.

5. Прыжки в длину (с места и разбега) – одиночные, тройные, пятерные и т.д.

6. Упражнения с резиновым амортизатором.

7. Сгибание и разгибание рук в упоре сзади, сгибание и разгибание в упоре лежа.

8. Упражнения на силовую выносливость для мышц-разгибателей и сгибателей туловища путем сгибания и разгибания туловища (с отягощением и без) стоя, лежа и т.д.

9. Передвижение на лыжероллерах.

10. Имитация попеременного хода без палок и с палками на равнине и на подъемах.

Характерной чертой тренировки лыжника-гонщика в подготовительном периоде является широкое использование общеразвивающих упражнений и постепенное, в течение данного периода, усиление роли специальных упражнений для совершенствования функциональной подготовленности их в нужном направлении.

Наряду с общей физической подготовкой решаем задачи специальной подготовки. Помимо развития и поддержания достигнутого уровня силы, быстроты и выносливости большое внимание уделяем воспитанию скоростной и специальной выносливости.

Для развития быстроты добавляем специальные подготовительные и имитационные упражнения на отрезках 50–100 м в подъемы малой и средней крутизны с максимальной интенсивностью и выполняем повторно, при этом необходимо строго следить за правильностью выполнения движений.

Скоростная выносливость лучше развивается переменным методом с ускорениями на отрезках различной длины (50–400 м). Интенсивность ускорений при развитии этого качества не должна превышать 70% от максимальной. Длина отрезков ускорений и рельеф местности периодически изменяем, ускорения выполняем на равнине, в подъемы различной крутизны и на пологих спусках. С этой же целью применяем повторный бег на отрезках 100–200–400 и 800 м с интенсивностью 60–70% от максимальной.

Специальную выносливость развиваем при смешанном передвижении по пересеченной местности (различные чередования бега равномерной и переменной интенсивности с ходьбой и имитацией в подъем (без палок и с палками)).

Ускорения и имитация в подъемы интенсивностью 70% от максимальной чередуются с равномерным бегом со слабой интенсивностью [2-4].

Длина и крутизна подъемов периодически изменяются.

Для развития силы и быстроты отталкивания применяем имитационные упражнения с резиновым амортизатором длиной 3 м, на концах которого делаются петли из широкой тесьмы (как на лыжных палках): имитация работы рук в попеременном двушажном ходе; то же в положении посадки одноопорного скольжения; то же со сменой

ног в посадке; имитация одношажного хода [5, 6]. Кроме этого, имитационные упражнения выполняем с двумя амортизаторами, один из которых крепится на стопе и дает нагрузку на мышцы ног, также применяются и другие упражнения.

Помимо перечисленных упражнений, много времени уделяем передвижению на роликовых коньках или лыжероллерах.

Улучшение спортивных результатов в лыжных гонках существенным образом зависит от уровня развития специальных силовых качеств. Для развития силы отстающих групп мышц применяем упражнения динамического характера, упражнения с отягощениями (гантели, штанга, ядро, набивные мячи) и с преодолением собственного веса.

Силовые упражнения выполняем в различном темпе и до отказа, с большим количеством повторений. Интенсивность может быть слабой, средней, большой и предельной. Большое внимание на тренировках уделяем: имитации лыжных ходов с палками и без по пересеченной местности, развитию силы плечевого пояса, прыжкам в длину с места, многоскокам, выпрыгиваниям, напрыгиваниям, спрыгиваниям, прыжкам через барьеры, приседаниям на одной ноге, бегу с высоким подниманием бедра, упражнениям с резиновым жгутом, сгибанию и разгибанию рук в упоре лежа и на параллельных брусьях, подтягиванию на перекладине, выходу силой, лазанью по канату на руках. Для восстановления используются упражнения на растягивание, расслабление и гибкость [2–7].

На тренировках применяем равномерный, переменный, интервальный, повторный и контрольный методы тренировки. Основным является переменный, потому что большая часть тренировочной работы проводится на пересеченной местности, что практически исключает сохранение постоянной скорости, а следовательно, и интенсивности.

В меньшей степени используем равномерный метод тренировки, хоть он применяется в течение года, но количество таких тренировок невелико.

Интервальный метод тренировки используем для повышения уровня подготовленности как в подготовительном, так и соревновательном периоде.

Повторный метод тренировки в основном используем для развития скорости выше соревновательной.

Контрольный метод тренировки, как и соревнование, применяется эпизодически в течение всего подготовительного периода и является главным в соревновательном периоде.

В тренировочном процессе большое внимание уделяем круговой тренировке. Эта форма тренировки создает оптимальные условия для развития основных физических качеств лыжников-гонщиков.

В круговой тренировке упражнения подбираем с таким расчетом, чтобы обеспечить последовательное воздействие на различные мышечные группы организма и оказать тренирующее влияние на рабо-

ту внутренних органов (сердечно-сосудистую, дыхательную и другие системы).

Положительной стороной круговой формы тренировки является возможность строгой индивидуализации тренировочной нагрузки, проявление самостоятельности и активности занимающихся. Варианты круговой тренировки могут быть как с непрерывным поточным выполнением одного упражнения за другим, так включением различных серий интервальной работы.

Одну и ту же группу мышц можно нагрузить, выполняя серию одного и того же упражнения либо 2–3 различных упражнения. Величина нагрузки на сердечно-сосудистую и дыхательную системы зависит от методики проведения и формы тренировки: с непрерывным поточным выполнением одного упражнения за другим; различных серий интервальной работы.

В первом случае даются конкретные упражнения, указывается количество серий и повторений: упражнения для развития мышц плечевого пояса; упражнения для мышц ног; упражнения для стопы с отягощением и без; упражнения для развития мышц живота; упражнения для мышц спины. Тренировку выполняем без интервала отдыха и без ограничений времени выполнения. В интервальной круговой тренировке: упражнение 30 с – отдых 30 с; упражнение 30 с – отдых 1 мин; упражнение 1 мин – отдых 30 с; упражнение 1 мин – отдых 1 мин.

Из личных наблюдений можно говорить, что общая работоспособность хорошо совершенствуется при применении кратковременных упражнений с кратковременными интервалами отдыха, а развитие скорости происходит лучше при интервалах отдыха, позволяющих выполнять каждое последующее упражнение в стадии повышенной работоспособности, то есть при более длительных интервалах отдыха. Следовательно, в зависимости от задачи тренировки изменяется и режим чередования упражнения в занятии.

В осеннем подготовительном периоде много времени уделяем упражнениям с набивными мячами. Важное значение придаем имитации лыжных ходов, многоскокам и просто прыжкам. Эта качественная подготовка силы мышц ног проводится на пересеченной местности. Содержание имитационных упражнений и многоскоков достигает 30–40% от общего объема тренировки.

Лыжник в равной степени должен быть сильным и гибким. В процессе круглогодичной тренировки физические качества сила и гибкость постепенно улучшаются путем применения циклической круговой тренировки, а также гимнастики с отягощениями и упражнениями со штангой.

С появлением снежного покрова на первый план выходят следующие задачи: обучение технике передвижения на лыжах разными способами студентов 1-го курса и совершенствование ее для студентов старших курсов; поддержание специальной выносливости на достигнутом

уровне; повышение теоретического уровня в вопросах техники и смазки лыж.

Первые тренировки на снегу мы проводим на кругу с обучением и совершенствованием способов передвижения на лыжах. По мере освоения техники передвижения на равнине переходим к технике преодоления подъемов и спусков; усвоив технику передвижения на лыжах, начинаем тренировки на лыжной трассе в Печерском лесопарке и на сложной лыжной трассе в д. Польковичи. Тренировки включают в себя следующие задачи: изучение и совершенствование спуска в различных стойках и узким ведение лыж, совершенствование устойчивости при спусках с преодолением неровности, совершенствование техники спусков с гор с преодолением выката и контруклона, спуска с гор с поворотом переступанием [8–9].

В связи с тем что мы большое внимание уделяем имитации лыжных ходов, силовой и специальной подготовке в подготовительном периоде, студенты очень быстро адаптируются к новым условиям.

Примерный недельный цикл тренировки в подготовительном периоде:

Понедельник – повторная тренировка с имитацией лыжных ходов с палками и без палок на склонах разной крутизны и длины (10–15 повторений). Круговая тренировка интервальная (зал)

Вторник – плавание с выполнением задания 3–5 км.

Среда – переменная тренировка с имитацией лыжных ходов в подъем до 10 км. Круговая тренировка поточная (зал).

Четверг – плавание с выполнением задания 3–5 км.

Пятница – переменная тренировка с имитацией лыжных ходов в подъем до 10 км. Круговая тренировка интервальная (зал).

Суббота – плавание с выполнением задания 3–5 км.

Воскресенье – выходной.

Примерный недельный цикл тренировки в соревновательном периоде (на снегу):

Понедельник – повторная тренировка на кругу от 500 до 1000 м с подъемом.

Вторник – переменная тренировка до 20 км.

Среда – переменная тренировка до 20 км.

Четверг – интервальная тренировка 4–5 повторений по 3 км.

Пятница – переменная тренировка до 20 км.

Суббота – баня, бассейн (или контрольная тренировка; соревнование).

Воскресенье – соревнования или день отдыха.

До начала тренировки бег в медленном темпе до 1 км, общеразвивающие упражнения, после окончания тренировки медленный бег до 1 км. Силовая подготовка в зале.

Заключение

Задачи, поставленные перед студентами по приобщению их к систематическим регулярным занятиям физическими упражнениями, оздоров-

лению и закаливанию посредством лыжного спорта, повышению спортивного мастерства, выполняются. Окончив университет, студенты продолжают занятия физической культурой и выступают по разным видам спорта за те коллективы, в которых работают.

Лучшие спортсмены студенты принимают участие в соревнованиях разного уровня (за сезон – до 15 стартов): в районных, городских, областных, республиканских и международных.

На курсе спортивного совершенствования подготовлены чемпионы и призеры Республики Беларусь, мастера спорта по зимнему многоборью “Здоровье”.

Сборная команда университета – трехкратный серебряный призер универсиады вузов РБ по зимнему многоборью “Здоровье”. На Республиканской универсиаде по лыжным гонкам сборная команда университета входит в число шести сильнейших команд вузов республики.

Результаты на дистанциях в соревнованиях разного уровня зависят не только от физической подготовленности студентов, но и от лыжного инвентаря, снаряжения и др.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что и в техническом вузе при той материальной базе, которая есть на данный момент, можно готовить спортсменов, способных конкурировать на высоком уровне с лыжниками-гонщиками других вузов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Министерство спорта и туризма Республики Беларусь. Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь. Постановление Министерства спорта и туризма Республики Беларусь 24.06.2008 № 17.
2. **Ермаков, В.В.** Техника лыжных ходов : учебное пособие для преподавателей и студентов институтов физической культуры, тренеров и спортсменов / В.В. Ермаков. – Смоленск : Смоленская городская типография Упрполиграфиздата Смоленского облисполкома, 1989. – 77 с.
3. **Шапошникова, В.И.** Многолетняя подготовка юных лыжников-гонщиков / В.И. Шапошникова. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 135 с.
4. **Кузнецов, В.К.** Силовая подготовка лыжника / В.К. Кузнецов. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 96 с.
5. **Кальюсто, Ю-Х.А.** Основы техники лыжных ходов / Ю-Х.А. Кальюсто. – Тарту : РИОТГУ, 1990. – С. 5–20.
6. **Раменская, Т.И.** Лыжный спорт : учебник. / Т.И. Раменская, А.Г. Баталов. – М. : Физкультура и спорт, 2005. – С. 65–80.
7. **Писаренко, В.Ф.** Силовая подготовка лыжников-гонщиков : учебно-методические рекомендации / В.Ф. Писаренко. – Могилев : ГУ ВПО “Белорусско-Российский университет”, 2011. – 7 с.
8. **Бутин, И.М.** Лыжный спорт : учебное пособие для студентов педвузов / И.М. Бутин. – М. : Академия, 2000. – С. 45–70.
9. Техника конькового хода и пути ее совершенствования : учебно-методические рекомендации / Н.А. Демко и др. – Минск, 1998. – С. 50–60.

Поступила в редакцию 06.04.2012 г.

УДК 372.8:796

А.М. АЗАРЕНОК

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРЕДМЕТУ “ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ” В МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье на основе констатирующего эксперимента раскрываются особенности организации учебного процесса по предмету “Физическая культура и здоровье” в сельских школах, характеризуются методические особенности уроков физической культуры в малочисленной школе. Делается вывод о необходимости обосновать действующие модели обучения в разных типах сельских школ, внесении изменений в учебные программы, разработке адекватных условиям сельской школы педагогических технологий, форм и методов физического воспитания школьников.

Введение

Процессы, происходящие в современном белорусском обществе, такие как ухудшение демографической ситуации, строительство агрогородков, реформирование системы образования, снижение численности детей школьного возраста в сельской местности и ряд других, делают актуальным вопрос о специфике образовательного процесса в малочисленных школах. Малочисленные школы обычно существуют в деревнях, а также в поселках городского типа, районных центрах. В крупных и средних городах есть больше возможностей для создания школ с обычной комплектацией учащихся и такой вид школ не распространен. В нашем исследовании мы будем различать понятия “малокомплектная” и “малочисленная” школы, которые, несмотря на ряд общих черт, имеют и существенные различия. Как правило, малокомплектная школа является малочисленной (в ней организуют классы с малой наполняемостью, в которые входят ученики разного возраста), но не каждая малочисленная – малокомплектной (в ней имеются все классы-комплекты но с малым количеством учащихся).

Очевидно, что небольшое число учащихся в классе и в школе в целом ведет к возникновению определенной образовательной ситуации, во многом отличающейся от “стандартной” и в плане организации и содержания учебного процесса, и в отношении выстраивания взаимодействия “учитель-ученик” и “ученик-ученик”. Эти особенности имеют как положительные, так и отрицательные следствия для всех участников образовательного процесса.

Сходные проблемы волнуют и учителей малочисленных и малокомплектных школ Республики Беларусь, что подводит к мысли о необходимости дифференцированного подхода к организации физического воспитания исходя из конкретных условий учреждения образования.

Вместе с тем следует отметить, что в нормативных документах по предмету “Физическая культура и здоровье” [1–3] не учтена специфика сельских школ с малым числом учащихся, где затруднительно в силу объективных причин выполнить программу (особенно по спортивным играм), принять

результативное участие в соревнованиях, проводимых в районе, области, республике [4]. Необходимо отметить, что малочисленная школа должна рассматриваться как новое социальное явление и стать предметом специальных исследований, в том числе и организационно-методических, нацеленных на повышение эффективности физического воспитания школьников.

Основная часть

Выявить организационно-методические особенности уроков физической культуры в сельской малочисленной школе позволяет проведенный нами констатирующий эксперимент в Могилевском районе Могилевской области, который включал в себя анализ документации и анкетирование учителей физической культуры. Целью исследования было определить количество малочисленных школ и рассмотреть особенности проведения уроков физической культуры в них.

Анализ материалов по комплектованию сети общеобразовательных школ и других учреждений с контингентом учащихся на 2010/2011 учебный год (Решение Могилевского районного исполнительного комитета от 20 сентября 2010 “Об утверждении сети общеобразовательных школ, контингента учащихся в них и других подведомственных учреждениях на 2010/2011 учебный год”) показывает, что:

– в Могилевском районе всего 26 школ, в числе которых 4 начальные, 3 базовые и 19 средних общеобразовательных (в приведенных таблицах для удобства анализа каждой школе присвоен номер);

– в среднем на один класс приходится 11,4 учащихся (в начальной школе – 4,2 учащихся, в базовой школе – 6 учащихся, в средней школе – 12,3 учащихся);

– в 1-4 классах начальных школ (табл. 1) в одном классе примерно 4,2 ученика, базовых школ (табл. 2) – 5,5 учащихся, средних школ (табл. 4) – 12 учащихся;

– в 5-9 классах базовых школ (табл. 3) в одном классе примерно 5,7 учащихся, средних школ (табл. 5) – 13,2 учащихся;

– в 10-11 классах (табл. 6) – 10,7 учащихся.

НАЧАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ

Таблица 1

№ школы п/п	1 класс в ДУ		1 класс в школе		2 класс		3 класс		4 класс		Всего 1-4 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
1	1	3	-	-	1	4	1	2	-	-	3	9
2	1	4	-	-	1	4	1	3	-	-	3	11
3	-	-	1	4	-	-	1	6	1	6	3	16
4	-	-	1	4	1	6	-	-	1	4	3	14

БАЗОВЫЕ ШКОЛЫ

Таблица 2

№п/п	1 класс в ДУ		1 класс в школе		2 класс		3 класс		4 класс		Всего 1-4 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
5	1	4	-	-	1	6	1	4	1	4	4	18
6	1	2	-	-	1	8	1	7	1	4	4	21
7	-	-	1	12	1	9	1	7	1	9	4	37

Таблица 3

№п/п	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс		Всего 5-9 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
5	1	5	1	7	1	2	1	9	1	6	5	29
6	1	8	1	3	1	4	1	7	1	8	5	30
7	1	8	1	2	1	5	1	7	1	4	5	26
	3	21	3	12	3	11	3	23	3	18	15	85

СРЕДНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ

Таблица 4

№ п/п	1 класс в ДУ		1 класс в школе		2 класс		3 класс		4 класс		Всего 1-4 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
8	-	-	1	7	1	6	1	12	1	6	4	31
9	-	-	2	38	2	35	2	32	2	28	8	123
10	-	-	2	24	1	18	2	21	2	25	7	88
11	-	-	2	38	2	26	2	25	1	23	7	112
12	-	-	1	16	1	10	1	15	1	11	4	52
13	1	19	-	-	1	11	1	12	1	19	4	61
14	-	-	2	35	2	25	2	39	1	20	7	119
15	-	-	1	7	1	14	1	11	1	13	4	45
16	1	11	-	-	1	19	1	10	1	14	4	54
17	2	26	-	-	2	26	2	35	2	29	8	116
18	-	-	1	7	1	12	1	13	1	17	4	49
19	1	11	-	-	1	18	1	14	1	9	4	52
20	-	-	2	22	1	16	1	10	1	16	5	64
21	-	-	1	5	1	7	1	5	1	4	4	21

Окончание табл. 4

№ п/п	1 класс в ДУ		1 класс в школе		2 класс		3 класс		4 класс		Всего 1-4 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
22	-	-	1	7	1	5	1	8	1	6	4	26
23	1	8	-	-	1	7	1	10	1	7	4	32
24	-	-	1	3	1	8	1	10	1	5	4	26
25	1	3	-	-	1	5	1	5	1	2	4	15
26	1	12	-	-	1	6	1	8	1	5	4	31
	8	90	17	209	23	264	24	295	22	259	94	1117

Таблица 5

№п/п	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс		Всего 5-9 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
8	1	4	1	8	1	4	1	7	1	11	5	34
9	2	27	2	37	2	34	2	34	2	33	10	165
10	2	27	2	26	2	34	1	20	2	25	9	132
11	2	31	2	29	2	27	1	21	1	24	8	132
12	1	15	1	15	1	16	1	14	1	12	5	72
13	1	17	1	19	1	14	1	20	1	20	5	90
14	2	26	2	25	2	28	2	35	1	18	9	132
15	1	8	1	13	1	16	1	20	2	28	6	85
16	1	18	1	12	2	28	1	14	1	10	6	82
17	2	29	1	19	1	19	1	19	1	21	6	107
18	1	16	1	24	1	10	1	19	1	17	5	86
19	1	9	1	11	1	12	1	13	1	10	5	55
20	1	17	1	17	2	22	1	20	1	18	6	94
21	1	12	1	11	1	6	1	7	1	6	5	42
22	1	11	1	12	1	8	1	11	1	12	5	54
23	1	11	1	7	1	11	1	6	1	14	5	49
24	1	9	1	4	1	9	1	13	1	15	5	50
25	1	7	1	3	1	9	1	4	1	6	5	29
26	1	7	1	7	1	9	1	5	1	12	5	40
	24	301	23	299	25	316	21	302	22	312	115	1530

Таблиця 6

№п/п	10 класс		11 класс		Всего 10-11 классы	
	классов	учащихся	классов	учащихся	классов	учащихся
8	1	5	1	8	2	13
9	1	13	1	16	2	29
10	1	15	2	29	3	44
11	2	27	2	27	4	54
12	1	13	1	7	2	20
13	1	4	1	8	2	12
14	1	13	1	18	2	31
15	1	7	1	19	2	26
16	1	12	1	12	2	24
17	1	5	1	11	2	16
18	1	12	1	10	2	22
19	-	-	1	5	1	5
20	1	14	1	13	2	27
21	1	7	1	8	2	15
22	1	13	1	8	2	21
23	-	-	1	7	1	7
24	1	4	1	8	2	12
25	1	5	1	13	2	18
26	1	4	1	14	2	18
	18	173	21	241	39	414

Анализ контингента учащихся позволяет сделать следующие выводы:

1) приведенные данные характеризуют достаточно “пеструю” картину школ в районе, что создает объективно неодинаковые условия для организации учебного процесса по предмету “Физическая культура и здоровье”;

2) из числа школ района только несколько средних общеобразовательных школ (например, школы № 9, 10, 11) по количеству учащихся приближаются к городским, имея в каждом классе примерно по 15 и более учащихся, где предоставляется возможность в полном объеме выполнить программу по физической культуре;

3) все остальные школы, на наш взгляд, необходимо отнести к малочисленным школам, а начальные школы и школы № 12, 16 – к малокомплектным и разработать для них концептуальные основы по организации учебно-воспитательного процесса по предмету “Физическая культура и здоровье”, провести корректировку учебных программ с учетом условий малочисленных школ. Основанием для отнесения конкретной школы к малочисленным, как нам представляется, может быть количество в классе учащихся, достаточное для организации занятий физической культурой по виду, требующему оптимального количества учащихся.

Индивидуальные беседы с учителями, личный опыт преподавания, анализ документации по предмету “Физическая культура и здоровье”

подводят к выводу, что в малочисленных школах уроки физической культуры имеют целый ряд особенностей. Так, на вопрос: “В чем Вы видите особенности физического воспитания школьников в вашей (сельской, городской) школе?” – учителя городских школ такие особенности не называли, в то время как учителя сельских школ указывали на сложности в соблюдении нормативных документов, в выполнении программы по некоторым разделам.

Значительные трудности учителя испытывают при проведении уроков по учебному предмету “Физическая культура и здоровье” в совмещенных классах, которые образуются при наличии в каждом из 1-4 классов менее 6 учащихся (согласно Положению об учреждении общего среднего образования, утвержденному постановлением Министерства образования Республики Беларусь 20 декабря 2011 г. № 283). Большинство учителей (85% от принявших участие в обсуждении) отмечают, что фронтальный способ организации занятий, который состоит в одновременном выполнении упражнений всеми учащимися, применяется при изучении большинства упражнений, предусмотренных учебной программой: строевые приемы на месте, в движении, общеразвивающие упражнения, ходьба, бег, метание, передвижение на лыжах и др. Вместе с тем следует отметить, что этот способ целесообразно использовать в ходе выполнения простых, не требующих страховки заданий, поскольку его применение обеспечивает большую эффективность урока, многократное повторение движений позволяет учителю одновременно следить за действиями всех учеников, но, как правило, затрудняет индивидуальный контроль.

Малочисленные школы вполне позволяют применять поточный способ, т.е. поочередное выполнение упражнений, когда один ученик закончил выполнение задания, другой приступает к нему. Часто этот способ применяется для выполнения упражнений в равновесии, акробатических упражнений, прыжков в высоту, в длину, при подъемах и спусках с гор на лыжах и т.д. При проведении занятий посменным способом, при котором все учащиеся совмещенного класса получают одно и то же задание, но выполняют его по очереди, имеется возможность включить в работу всех учащихся совмещенного класса [4].

Наиболее приемлем для учителя малочисленной школы групповой способ при условии хорошей подготовки помощников учителя. При применении названного способа учитель осуществляет общий контроль и страховку в наиболее опасных видах упражнений.

Индивидуальный способ применяется в тех случаях, когда в классе имеются ученики с хорошими физическими возможностями, здесь важно организовать с этими учениками занятия под контролем учителя по индивидуальной программе, что позволяет учителю одновременно работать со всеми остальными учениками, в том числе и со слабоуспевающими [5]. В условиях малочисленной школы учителя часто сочетают на уроке вышеназванные способы: индивидуальный и групповой, поточный и групповой и т.д.

Методические особенности уроков физической культуры в малочисленной школе заключаются в том, что:

- из-за малого количества учащихся на уроке объединяются учащиеся разных возрастов или одновременно присутствуют два класса;
- осуществляется тематический подбор содержания, то есть классы объединяются темами занятия, только для разных классов идут разные частные задачи;
- целесообразно объединение близких по возрасту классов;
- необходима различная сложность и дозировка упражнений с учетом возрастных особенностей учащихся и требованиями программы по каждому из совмещенных на уроке классов;
- создаются условия для более последовательной реализации индивидуального подхода;
- начинать выполнение упражнений более подготовленными учащимися старшего класса, что позволит учащимся младшего класса зрительно воспринять задание;
- применение заданий по карточкам для самостоятельной работы: старшие занимаются по карточкам, а с младшими работает учитель или наоборот.

Таким образом, несомненной положительной чертой малочисленных школ являются более широкие возможности творческого подхода к организации образовательного процесса по предмету “Физическая культура и здоровье”, комплексной и систематической индивидуальной работы с учащимися. В классе, где мало учеников, учитель в большей степени может узнать индивидуально-психологические особенности учащихся, специфику социальной ситуации развития и достигнутый уровень знаний каждого ученика, что позволяет создать для него уникальные, лично ориентированные условия обучения. Однако методы обучения, базирующиеся на групповой работе, в таких классах не всегда приемлемы, что затрудняет формирование соревновательной мотивации, снижает стремление к приобретению новых знаний. Недостатком многих сельских школ является известная “однородность” малочисленных классов, что означает сужение “горизонта развития” школьников, которые в последующем испытывают проблемы адаптации, попадая при выходе из школьных стен в более разнообразную социальную среду современного общества.

Вместе с тем следует отметить, что эмпирический опыт, накопленный учителями физической культуры малочисленных школ, подлежит осмыслению, отбору на научной основе наиболее эффективных приемов и средств и проведения целого ряда мероприятий по внедрению их в практику работы сельских школ. Такая работа проводится многими учеными. Так, выводы, сделанные в диссертациях Н.Е. Боровловой [6], Т.Н. Леонтьевой [7], В.М. Малинина [8] о необходимости оптимизации процесса обучения в малочисленной сельской школе, особенностях организации физкультурно-оздоровительной работы с учащимися в разно-

возрастных группах сельской малочисленной школы, о путях создания системы физкультурно-оздоровительной деятельности сельской школы, могут быть полезны и при организации физического воспитания в нашей стране.

Заключение

Таким образом, важным направлением в решении задач физического воспитания в малочисленной школе является объединение близких по возрасту учащихся смежных классов на уроках физической культуры. Такой разновозрастный состав школьников на одном уроке предъявляет высокие требования к деятельности учителя по организации учащихся и обучения, но в то же время позволяет проводить уроки значительно разнообразнее.

Из-за разновозрастного контингента занимающихся к учителю предъявляются повышенные требования по планированию уроков в совмещенных классах, умению максимально использовать все возможности, которыми располагает школа для четкой организации и проведения занятий. Важно найти и обосновать новые пути организации образовательного процесса в малочисленной школе, разработать критерии отбора более эффективных форм, методов, приемов обучения, развития и воспитания.

Поскольку отдельной программы физического воспитания для сельских, в том числе и малочисленных школ, в Республике Беларусь нет, в данной ситуации большее значение для организации учебно-воспитательного процесса приобретает планирование, подбор более эффективных форм, методов, приемов обучения и воспитания, средств, связанных со спецификой работы учителя в малочисленной школе. В условиях сельской малочисленной школы есть возможность более последовательно применять дифференцированный и индивидуальный подход в обучении, а малая наполняемость сельских школ позволяет более успешно, чем в городских школах, организовать обучение на основе гуманизации образования, сделать приоритетом работы современной сельской школы целостное развитие личности и индивидуальности растущего человека. С нашей точки зрения, необходимо также внести корректировку в учебные программы, обосновать действующие модели обучения в разных сельских школах и разработать адекватные условиям сельской школы педагогические технологии, формы и методы обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция учебного предмета “Физическая культура и здоровье”. – Минск : Научно-методическое учреждение “Национальный институт образования”, 2009.
2. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Физическая культура и здоровье I–IV классы. – Минск : Научно-методическое учреждение “Национальный институт образования”, 2009.

3. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Физическая культура и здоровье V–XI классы. – Минск : Научно-методическое учреждение “Национальный институт образования”, 2009.
4. **Шутов, В.В.** Подвижные игры в системе школьного физического воспитания в Республике Беларусь / В.В. Шутов // Фізична культура і здоров'я. – 2010. – № 4. – С. 43–49
5. **Пензулаева, Л.И.** Физическое воспитание в малокомплектной школе : кн. для учителя / Л.И. Пензулаева. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
6. **Боровлова, Н.Е.** Оптимизация процесса обучения в малочисленной сельской школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Е. Боровлова. – Ульяновск, 2005. – 282 с.
7. **Леонтьева, Т.Н.** Физкультурно-оздоровительная работа с учащимися в разновозрастных группах сельской малочисленной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Н. Леонтьева. – Ярославль, 2002. – 266 с.
8. **Малинин, В.М.** Развитие системы физкультурно-оздоровительной деятельности сельской школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.М. Малинин. – М., 2009. – 176 с.

Поступила в редакцию 15.05.2012 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- АНИШЧАНКА**
Вольга Аляксандраўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
- МАРОЗАВА**
Вольга Пятроўна – кандыдат мастацтвазнаўства, дацэнт кафедры методыкі музычнага выхавання і тэорыі музыкі МДУ імя А.А. Куляшова
- ЧЫКІНДЗІНА**
Таццяна Пятроўна – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагогікі вышэйшай школы і СВТ БДПУ імя М. Танка
- ШЭРГІЛАШВІЛІ**
Юрый Канстанцінавіч – кандыдат педагагічных навук, загадчык кафедры спецыяльных псіхалага-педагагічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
- ІЛЫНІЧ**
Наталля Уладзіміраўна – старшы выкладчык кафедры спецыяльных псіхалага-педагагічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
- БАГАМАЗ**
Сяргей Леанідавіч – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- ПАШКОВІЧ**
Сяргей Фёдаравіч – магістрант кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- ЧЭЧКА**
Таццяна Мікалаеўна – асістэнт кафедры рускай і замежнай літаратуры МДПУ імя І.П. Шамякіна
- АЎДЗЕЕВА**
Ніна Іванаўна – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт кафедры фізікі і тэхнічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
- ПАГУЛЯЕВА**
Ганна Генадзьеўна – старшы выкладчык кафедры фізікі і тэхнічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
- ХМУРОВІЧ**
Вікторыя Уладзіміраўна – старшы выкладчык кафедры фізікі і тэхнічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
- КАРОПА**
Генадзь Мікалаевіч – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры геаграфіі ГДУ імя Ф. Скарыны
- КЛЯБАНАВА**
Наталля Аляксандраўна – кандыдат хімічных навук, дацэнт, загадчык кафедры хіміі МДУ імя А.А. Куляшова
- ПУТНІКАВА**
Наталля Ігараўна – старшы выкладчык кафедры хіміі МДУ імя А.А. Куляшова
- КЛЯБАНАЎ**
Аляксандр Уладзіміравіч – кандыдат хімічных навук, дацэнт кафедры хіміі МДУ імя А.А. Куляшова
- ПІСАРЭНКА**
Вера Фёдаруна – дацэнт кафедры фізічнага выхавання і спорту Беларуска-Расійскага ўніверсітэта
- АЗАРОНАК**
Аляксандр Міхайлавіч – аспірант кафедры тэорыі і методыкі фізічнага выхавання МДУ імя А.А. Куляшова

SUMMARIES

Anischenko O.A. PRESCHOOL TEACHERS' EDUCATION: FROM FROBEL COURSES TO UNIVERSITY STUDIES.

To commemorate 140 years of preschool teachers' education the article discloses the history of its formation and the development of different forms of preschool teachers' preparation. It started with the special courses, preceded with specialized secondary education and then higher education.

Avdeyeva N.I., Poguliayeva A.G., Hmurovich V.V. ARRANGEMENT OF STUDENT COGNITIVE AND EDUCATIONAL ACTIVITY AT PRACTICAL PHYSICS CLASSES.

Arrangement of students' cognitive and educational activity during practical laboratory classes in physics is proposed in the form of controlled individual work. This approach to the cognitive and educational activity arrangement makes it possible to improve not only general experimental knowledge and skills but also physical knowledge necessary for students' subsequent professional activity.

Azarenok A.M. ARRANGING THE COURSE "PHYSICAL TRAINING AND HEALTH" IN SMALL SCHOOLS.

In the course of the experiment the peculiarities of managing the subject "Physical Training and Health" in rural schools are uncovered. Methodological aspects of physical training lessons in small schools are characterized. The author states the necessity to analyse current models of training in rural schools of various types, to alter the syllabus and develop suitable pedagogic technologies, forms and methods of pupils' physical training.

Bogomaz S.L., Pashkovich S.F. COPING STRATEGIES IN PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PEOPLE WITH LOCOMOTOR APPARATUS TRAUMA.

The article is devoted to finding effective coping strategies in psychological adaptation of people with injured locomotor apparatus. Return to the area of optimum mental functioning involves the use of certain personal methods aimed at optimizing patients' mental state. Correctly chosen behaviour strategy in post-traumatic situations can not only help to restore psychological balance but also to develop a harmonious personality able to withstand a variety of stressors.

Cechko T.N. FACTORS DETERMINING BASIC ACADEMIC COMPETENCES OF LANGUAGE TEACHERS.

The article presents a system of factors which determine basic academic competences of future language teachers. The author considers the following factors: socio-systematic or ontological (the factor of "time challenges"); anthropological (the factor of one's personal integrity as a biosocial being); professional-pedagogical (the factor of teacher's urgent mission, strategic targets and aims); technological (the factor of continuous learning at school and university, "the factor of the first-year student"); system-organizational (the factor of overall scientific-methodological maintenance of vocational training).

Chikindina T.P. TEACHER'S EDUCATIONAL WORK: ITS SUBJECT-MATTER AND CONTENT.

In the following article educational activity is viewed as one of the aspects of education theory. Such concepts as “education as a social phenomenon”, “educational process”, “educational activity”, “educational work” are compared. An analytical approach is taken to examine the structure of educational activity involving certain purposes, motivation, actions and result. The author speculates on the specific character of a teacher’s educational activity and on the pedagogical skills of a teacher and educator (diagnostic, prognostic, projecting, organizational, communicative, and reflexive).

Karopa H.N. PRINCIPLES AND CONTENT OF THE ECOLOGICAL APPROACH TO GEOGRAPHY TEACHING.

The author of the research reveals the goals, tasks, contents and basic principles of the ecological approach to teaching geography, defines the concept of environmental education, and underlines some perspective directions of the research in the sphere of environmental education among schoolchildren and university students.

Klebanova N.A., Putnikova N.I., Klebanov A.V. UPGRADING KNOWLEDGE AND SKILLS IN CHEMISTRY UNIVERSITY COURSE.

The article covers the basic directions of the research carried out by the chair of chemistry to improve standards of training students learning chemistry as their major at the Mogilev State A. Kuleshov University. The article proves that to reach the aim the contradictions in the system “secondary school – university” should be eliminated.

Morozova O.P. COMPOSER ACTIVITY OF MOGILEV MUSIC TEACHERS IN 1920 – 1930s.

The article deals with the contribution made by the Mogilev musicians and music teachers to create Belarusian musical repertoire of the national school (in the 1920 – 1930s). The names of the composers and their works written and performed in Mogilev are mentioned. The author characterizes the compositions which have entered the golden fund of the Belarusian music classics.

Pisarenko V.F. TRAINING SKIERS AT THE BELARUSIAN-RUSSIAN UNIVERSITY.

In the article the techniques of ski-racers training in higher educational establishments are stated. The questions of planning and developing physical qualities are reflected to the greatest extent. The article can be of much benefit to trainers and teachers specializing in ski racing. It can also be used to facilitate individual training by the beginners and qualified sportsmen.

Shergelashvili Y.K., Ilyinich N.V. SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS SPECIALIZING IN PSYCHOLOGY AND SPEECH THERAPY.

The article covers the results of the research into the problems how to educate students whose majors are psychology and speech therapy. The authors point out three main ways of social-communicative competence formation. The first approach involves the introduction of professionally oriented courses and practice. The second one relies on the methods and techniques facilitating personal professional development. The third way promotes professional and personal self-identification. The authors suggest a complex method of social-communicative competence development regarding education of students specializing in speech therapy.