

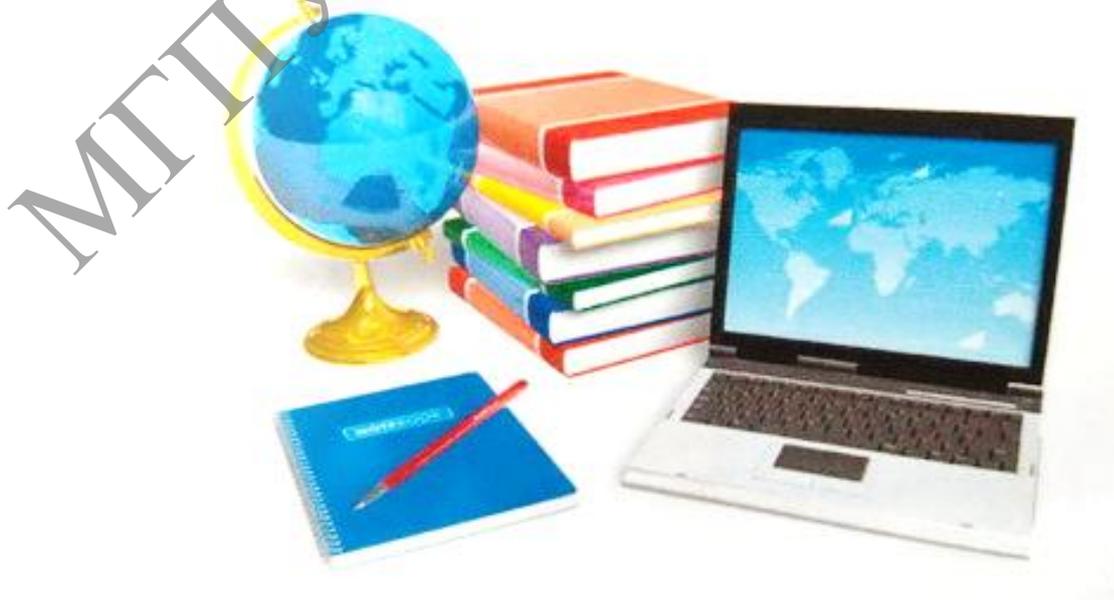


ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И
СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PEDAGOGICAL SCIENCE
AND
CONTEMPORARY EDUCATION

Сборник научных статей

Proceedings



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

Технологического-биологического факультета

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
PEDAGOGICAL SCIENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION

Сборник научных статей

Proceedings

МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2017

Редакционная коллегия:

- О. П. Позывайло,** декан технолого-биологического факультета, кандидат ветеринарных наук, доцент (отв. ред.);
- И. В. Журлова,** заместитель декана технолого-биологического факультета по научной работе, кандидат педагогических наук, доцент;
- Т. В. Палиева,** зав. кафедрой педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент;
- С. Я. Астрейко,** зав. кафедрой методики технологического образования, кандидат педагогических наук, доцент;
- Е. В. Тихонова,** зав. кафедрой методики трудового обучения и ИЗО, кандидат педагогических наук;
- И. В. Котович,** зав. кафедрой биолого-химического образования, кандидат биологических наук, доцент;
- Е. Ю. Гуминская,** зав. кафедрой биологии и экологии, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики ГрГУ им. Я. Купалы
В. П. Тарантей;

доктор биологических наук, доцент, член-корреспондент НАН Беларуси, заведующий лабораторией генетики и биотехнологии ГНУ «Институт леса НАН Беларуси»
В. Е. Падутов

С 65 **Педагогическая наука и современное образование = Pedagogical science and contemporary education** : сб. науч. ст. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: О. П. Позывайло (отв. ред.) [и др.] . – Мозырь : 2017. – 276 с.
ISBN 978-985-477-610-1.

В сборнике представлены научные труды, отражающие актуальные вопросы профессиональной подготовки студентов в педагогическом университете, проблемы обучения и воспитания учащихся в системе среднего и дополнительного образования, а также результаты психолого-педагогических и естественнонаучных исследований.

Сборник научных статей предназначен для научных сотрудников, преподавателей высшей школы, может использоваться в процессе специальной подготовки аспирантов, магистрантов, студентов.
Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 376
ББК 74.6

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

С.Я. Астрейко, А.П. Сидло, Н.С. Ревун

В статье определены теоретико-методологические основы процесса формирования технологической культуры учителя трудового обучения в рамках культурологического и деятельностного подходов и соответствующие им принципы.

Ключевые слова: технологическая культура; учитель трудового обучения; проектирование; культурологический и деятельностный подходы.

Введение. Становление современного технологического образования связано с поисками путей трансформации традиционного трудового обучения в продуктивное, предполагающее активную творческую деятельность педагогов, способных осуществлять целеполагание, проблематизацию, анализировать педагогические ситуации, проектировать и организовывать эффективный образовательный процесс.

Сложившийся в обществе технологический тип культуры оказывает влияние на различные виды деятельности человека. В этой связи учитель трудового обучения должен уметь проектировать и программировать свою профессионально-педагогическую деятельность.

Результаты исследования. Проектирование как культурная норма деятельности, соответствующая технологическому типу культуры, сложившемуся в настоящее время в обществе, определено в работах Н.Б. Крыловой, Н.А. Масюковой, В.А. Никитина, Б.В. Пальчевского и др. В создаваемых нормах находят воплощение субъективные качества создателя, его отношение к деятельности, возможность проявить и реализовать себя. Осваивая деятельность, приобретая умения творчески преобразовывать её, человек становится субъектом этой деятельности.

Выбор проектирования как средства формирования технологической культуры определяется следующими факторами:

- проектирование рассматривается как необходимый компонент профессионально-педагогической деятельности учителя трудового обучения;
- проектирование обеспечивает управленческую позицию учителя, так как он фиксирует не только сегодняшнюю действительность, но и то, что приводит к запланированному результату;
- проектирование является одним из основных методов нормирования и трансляции деятельности для технологического типа культуры;
- при освоении проектирования смысловой акцент технологического образования переносится с познавательной на творческо-преобразовательную деятельность личности;
- в процессе проектирования проявляется активность, самостоятельность, индивидуальные качества личности проектировщика;
- проектирование является формой инновации в технологическом образовании и основным методом практикоориентированной науки.

Анализ специальной педагогической литературы показал, что в качестве теоретико-методологических основ процесса формирования технологической культуры учителя трудового обучения определяются культурологический и деятельностный подходы, а также соответствующие им принципы (рисунок).

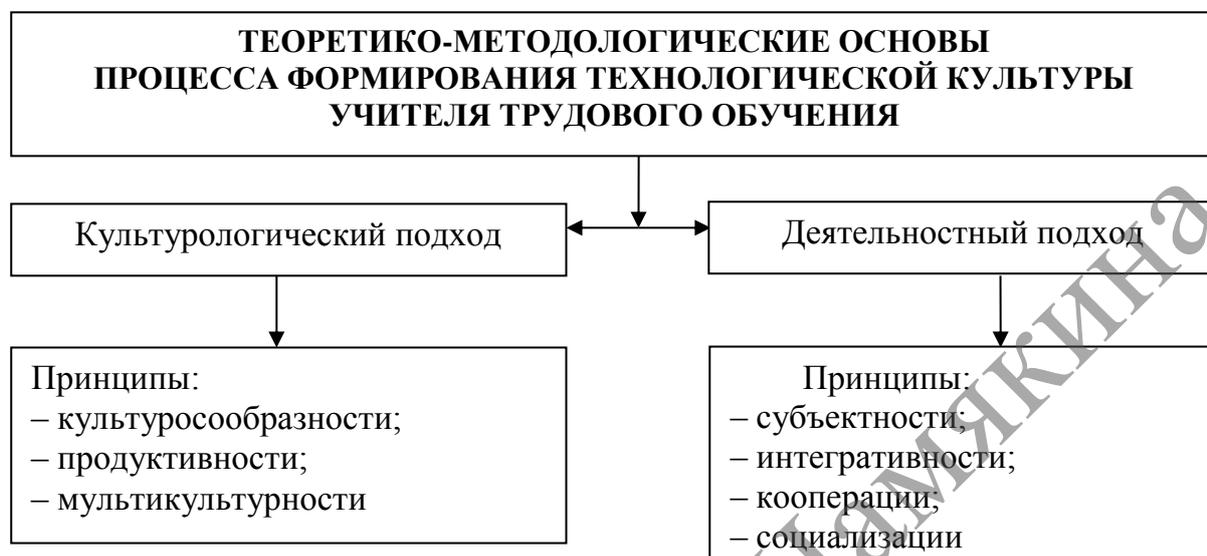


Рисунок – Схема теоретико-методологических основ процесса формирования технологической культуры учителя трудового обучения

Культурологический подход позволяет рассматривать образование «через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д.» [1, с. 65]. С позиций этого подхода, деятельность учащегося представляется как совокупность процессов его собственного поиска, освоения, создания, культивирования образцов и норм, как интегративная учебно-творческая деятельность.

Культурологический подход открывает возможность рассматривать технологическое образование учителя трудового обучения как культурный процесс проектирования, воспроизводства и создания различных средств, используемых для организации вхождения обучающихся в технологическую культуру, как процесс раскрытия творческих способностей в продуктивной деятельности. Культурологический подход в образовании проявляется через систему принципов: культуросообразности, продуктивности, мультикультурности, сформулированных Н.Б. Крыловой [1].

Так, принцип культуросообразности показывает соотносительность образования с особенностями культуры и является важнейшим фактором порождения новых культурных форм. Культуросообразность технологического образования означает:

- соответствие технологическому типу культуры, сложившемуся в обществе в настоящее время;
- возможность приобщения обучающихся к ценностям технологической культуры;
- использование в процессе образования традиционных культурных форм и создание новых артефактов;
- освоение обучающимися всей системы культурных функций: сохранение и воспроизводство культуры, инициирование и проектирование новых образцов и норм

деятельности, организация взаимодействия обучающихся, регулирование коммуникации и др.;

– обеспечение условий для самораскрытия каждого обучающегося и дальнейшего развития его способностей.

Принцип продуктивности раскрывает созидательный, деятельностный характер культуросообразного технологического образования, возможности обеспечить активность человека и определяет направленность содержания, форм, методов образования на создание практикоориентированного продукта. В деятельности по формированию технологической культуры таким продуктом является процесс технологической подготовки учащихся.

Принцип мультикультурности означает сохранение и умножение всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения и форм деятельности в образовательных системах, становление культурной идентичности обучающихся, создание условий для формирования их культурной толерантности [1]. В соответствии с принципом мультикультурности осуществляется подбор современных технологий обучения, образцов проектов. Предлагаемое многообразие помогает обучающимся лучше понять, что, несмотря на культурные различия образцов педагогических школ, они могут претендовать на свое место в образовательном процессе.

На основании деятельностного подхода в качестве общего метода достижения этих целей выделяется построение и реализация проектов [2]. Этот подход требует не простого описания того, что уже появилось в реальности, а создания чего-то нового, интересного и оригинального.

На основании данного подхода определен ведущий вид деятельности в процессе формирования технологической культуры – это проектирование. В результате такой деятельности обучающиеся получают умения решать практикоориентированные задачи. В частности, это касается умения проектировать свою будущую профессиональную деятельность, включая проблематизацию и мотивирование их на поиск средства решения проблем. В качестве представлений, конкретизирующих деятельностный подход, могут быть использованы следующие принципы: субъектности, интегративности, кооперации и социализации.



Учебное занятие по дисциплине «Технология художественной обработки материалов» (студенты-выпускники 5 курса технолого-биологического факультета специальности «Технический труд», зав. кафедрой методики технологического образования доцент С.Я. Астрейко, лаборант С.Ф. Дудко)

Принцип субъектности предполагает активное включение обучающихся в процесс технологического образования, возможность проявления способностей, исследование и использование собственного потенциала. Это предполагает рефлекссию имеющегося опыта, а также трансформацию идеального образа профессионала и соединение его с внутренними ресурсами.

Процесс субъектного становления человека определяется следующими характеристиками:

- способностью к самонаблюдению, самоанализу, саморефлексии;
- пониманием определённых задач в конкретной ситуации;
- определением адекватного поведения нравственным и волевым выбором;
- способностью к анализу ситуации, постановке задачи, планированию действий, целеполаганию.

Названные характеристики проявляются при осуществлении целенаправленной активности, когда возникающая позиция субъекта деятельности может найти свое применение.

Принцип интегративности требует особого синтезирования технологических, педагогических, психологических, общекультурных и других знаний в процессе проектирования. Деятельность обучающихся в этом процессе может рассматриваться как интегративная, соединяющая в себе учебную, поисковую, творческую, практическую. Реализация данного принципа гарантируется освоением способов интегрирования знаний, различных видов деятельности в процессе создания проектов технологической подготовки.

Принцип кооперации предполагает взаимодействие, способствующее организации совместной деятельности и достижение групповой цели. Мы предполагаем выход обучающихся в определенные позиции по отношению к технологической культуре и взаимодействию всех членов группы. Согласование действий участников достигается в ходе группового создания проекта технологической подготовки. Принцип кооперации гарантируется использованием коллективных форм работы на основе методического обеспечения.

В основу принципа социализации положена шкала уровней усвоения опыта человеком, когда обучающиеся должны проходить «свою подготовку последовательно от ученического уровня постижения заданного мастерства до творческого овладения деятельностью и последующего участия в педагогическом процессе в качестве наставников последующих поколений» [3, с. 88]. При этом реализуется важнейшая функция технологического образования, ориентированная на обеспечение и воспроизводство индивидом социального опыта, способствующего безболезненному вхождению человека в жизнь общества.

Заключение. Таким образом, рассмотренные подходы и принципы определяют главные характеристики организации процесса по формированию технологической культуры учителей трудового обучения, обеспечивающей их включение в процесс педагогического проектирования.

Список использованных источников

1. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
2. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика / В.В. Давыдов // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 52–62.
3. Беспалько, В.П. Не пора ли менять стратегию образования? / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE PROCESS OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS OF LABOR TRAINING

Summary: the article determines theoretical and methodological basis for the process of formation of technological culture of a teacher of labor training from the cultural and active approaches and their corresponding principles.

Keywords: technological culture; teacher of labor training; design; cultural and activist approaches.

ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*В.В. Валетов, Н.А. Лебедев
И.В. Журлова, Т.В. Палиева*

В статье обоснована сущность инклюзивного образования в контексте международных документов, представлены факты становления инклюзивной теории и практики, а также генезис идей инклюзивного образования в работах отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, учащиеся с особыми образовательными потребностями, гетерогенные группы.

Введение. На современном этапе обращение к международному опыту в среде инклюзивного образования выступает как основополагающий фактор в конструировании благополучного для личности каждого обучающегося микроклимата в учебных заведениях на всех уровнях. В этом отношении целесообразно привести высказывание А.В. Бахарева, который в своей статье отмечает: «Переход к инклюзивной модели образования стал одной из важнейших задач мировой образовательной политики в последние 20 лет» [1].

Следует отметить, что активное использование термина «инклюзивное образование» как в отечественном, так и в российском научном пространстве начинается только в начале XXI века. Это было обусловлено введением данного понятия Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) [2] и принятием Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.). Оба эти документа, а также Всемирная декларация образования для всех, принятая в 1990 г. в Таиланде [3], сыграли ведущую роль в международной образовательной политике, так как они выражали не просто признание гетерогенности общества и различие культур, но и изменение отношения мирового сообщества к этому разнообразию – осознание его ценности, неповторимости, уникальности, а также естественности различий между людьми.

Результаты исследования. Однако достаточно длительное время образовательная практика обращала в большей степени внимание на включение в образовательный процесс такой категории, как учащиеся-инвалиды и учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР). Проблема интегрированного обучения детей с ОПФР рассматривалась в 40-е гг. XX в. в Англии, Германии, Дании, в 60-е гг. XX в. – в скандинавских странах, США и Японии. Такой подход нашел широкое отражение в работах как зарубежных, так и отечественных ученых и педагогов-практиков.

Так, в 1962 г. в США М. Reynolds опубликовал программу специального образования, ориентированную на включение как можно большего количества детей с особенностями развития в общее образование. В 1970 г. Е.Н. Дено разработал модель под названием «Каскад», предлагающую систему мер социально-педагогической поддержки, направленной на включение учащихся с особенностями развития в общепедагогический процесс – «общий поток» (mainstream). Таким образом, появилась организационная структура интегрированного образования и соответствующий ей термин «мейнстриминг» [4], который получил широкое распространение в России и Беларуси в 1990 гг.

Постепенно в образовательной политике США и Европы укрепилось несколько подходов: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, т.е. включение (*inclusion*). *Мейнстриминг* предполагает, что дети с особенностями психофизического развития общаются со сверстниками в процессе различных досуговых мероприятий, программ. *Интеграция* означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение, или *инклюзия*, предполагала включение детей с особенностями психофизического развития в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ, что требовало реформирования школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Таким образом, в девяностые годы прошлого столетия стало развиваться направление в образовательной сфере, которое было связано с новым взглядом на обучение и воспитание детей-инвалидов – «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход».

В контексте представленных подходов Саламанкская декларация (1994 г.) провозгласила «инклюзию» в качестве главного направления развития образования. Принципиальное отличие такого подхода состояло в том, что система образования должна была приспособливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом не исключалось, что, наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах, некоторые дети могут обучаться в специальных учреждениях.

Ряд российских и отечественных ученых и педагогов также внесли значительный вклад в разработку идей инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, например, по мнению А.Я. Чиприной, инклюзивное образование – это понятие, отражающее описание процесса обучения детей с нарушениями, и, как следствие, с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах [5, с. 15]. Автор отмечает, что ведущей задачей инклюзии должна быть социальная интеграция обучающегося. А инклюзивное образование должно ориентироваться на возможности учащегося в освоении общей программы при создании ученику специальных условий и применении по ряду предметов индивидуальной программы обучения.

О.С. Кузьмина дает следующее определение инклюзивного образования: «... социально-педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором ребенок с ограниченными возможностями здоровья обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей» [6, с. 8].

Подтверждением сказанному выше также является статья Е.Р. Ярской-Смирновой и И.И. Лошаковой «Инклюзивное образование детей-инвалидов» [7], где идея внедрения инклюзивного образования предполагает создание образовательной среды, наиболее благоприятной для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся-инвалидов.

В то же время авторы подчеркивают, что задача инклюзивной школы – «построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого; в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе» [6, с. 3–4].

В контексте сказанного выше необходимо отметить, что инклюзия сегодня трактуется более широко в русле документов ЮНЕСКО, которые определяют её как

«процесс обращения и реакции на разнообразие нужд всех учащихся через возрастающее участие в учении, культурах и общинах и уменьшение эксклюзивности в их обучении. Это влечет за собой изменение и модификацию в содержании, подходах, структурах и стратегиях с общим видением, которое охватывает детей соответствующей возрастной категории и убеждением, что существующая система ответственна за обучение всех детей» [8].

Таким образом, на современном этапе в научно-педагогической литературе, посвященной образованию людей с особыми потребностями, термин «инклюзия» стал вытеснять ранее широко употреблявшийся термин «интеграция», отражая тем самым более точное смысловое содержание организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования разных уровней, характеризующихся гетерогенностью среды.

В аспекте названной проблемы значимыми для нас являются взгляды С.О. Брызгаловой и Г.Г. Зак, которые в своей работе заявляют, что концепция инклюзивного образования предполагает существенные изменения в системе не только среднего, но и профессионального, и дополнительного образования («образование для всех»). По их мнению, инклюзивное образование – образование, которое каждому обучающемуся, несмотря на имеющиеся у него физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые, культурные и другие различия, предоставляет возможность быть включенным в общий процесс обучения и воспитания, что будет содействовать его социализации и позволит в будущем стать равноправным членом общества, снизив риски его сегрегации и изоляции. Идеология инклюзивного образования, по мнению авторов, основывается на обеспечении равного отношения ко всем людям, но, в то же время, предусматривает адаптацию среды и создание компенсирующих условий для развития, что должно быть закреплено нормативными и научно-методическими ресурсами [8, с. 42].

На сегодняшний день среди стран с наиболее развитым нормативно-правовым обеспечением, материально-технической и научно-методической базой инклюзивного образования можно выделить США, Данию, Исландию, Нидерланды, Норвегию, Испанию, Германию, Швецию и Великобританию. Современные зарубежные и отечественные исследования в рамках инклюзивного образования выделяют различные гетерогенные группы, в которые включены лица с особыми образовательными потребностями. К числу таких лиц относят:

- 1) одаренных и талантливых в интеллектуальной, спортивной и творческой сферах деятельности учащихся;
- 2) учащихся с социально-эмоциональными особенностями, имеющих трудности в обучении;
- 3) учащихся из семей представителей различных религиозных конфессий;
- 4) учащихся из семей с различной степенью социального неблагополучия;
- 5) детей мигрантов и беженцев;
- 6) подростков и молодежь, принадлежащих к различным молодежным субкультурам;
- 7) лиц с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития (ОПФР) [10].

В отечественной и российской педагогической науке и практике разрабатывались вопросы организации учебно-воспитательной работы с каждой из перечисленных выше групп. Так, специфика психолого-педагогической работы

с одаренными и талантливыми учащимися глубоко и всесторонне разрабатывалась такими авторами, как Н.Ю. Андреева, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, Д.Ф. Ильясов, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов и др. Работа с обучающимися с социально-эмоциональной исключительностью, имеющими трудности в обучении, достаточно конкретизировалась в методиках преподавания отдельных дисциплин А.С. Белкиным, М.И. Буяновым, А.В. Петровским, В.Г. Степановым и др. Система работы с представителями различных конфессий и национальных меньшинств разрабатывалась в рамках социальной педагогики, а также нашла свое отражение в работах Е.И. Холостовой, В.Ф. Косович, Е.В. Филатовой, И.В. Журловой и др. В контексте коррекционной педагогики разрабатывались вопросы организации воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития Л.И. Акатовым, А.М. Змушко, С.В. Лауткиной, Е.М. Мастюковой, Т.Е. Савицкой, В.В. Хитрюк и др. Объединение данных исследований в предметное поле инклюзивного образования обеспечит результативность включения данных групп обучающихся в единое образовательное пространство.

Значительная часть специалистов, работающих с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, выступают за преемственность и непрерывность в образовании: «начальное – среднее – профессиональное – высшее образование». В этом случае обучающийся с особыми потребностями постоянно находится в системе социальных отношений и связей, которые по мере возрастания ступеней его развития будут расширяться и углубляться. Эффективность непрерывного инклюзивного образования возможна только при условии сотрудничества всех образовательных учреждений, способных осуществить на практике системный подход к проблеме инклюзии. Особенную актуальность в этом аспекте вызывает готовность педагогов разных учреждений к эффективной работе в системе инклюзивного образования.

В этом отношении представляет научный интерес исследование О.С. Кузьминой, которая разработала модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, включающую содержательный и организационный компоненты, а также обосновала условия инклюзивного образования, при которых подготовка педагогов будет результативной [5].

Подготовка профессиональных кадров, модификация и реорганизация программ общего профессионального образования, вызванные идеей инклюзии, ставятся во главу угла в исследовании американского ученого Кима [11]. Автором представляется анализ данных по десяти программам профессионального обучения в высшей школе и выделению трех типов обучающих программ: комбинированный, отдельный, общий профессиональный.

Особый интерес вызывает работа психолога К.А. Скоржи, в которой описывается разработанный им виртуальный курс для педагогов-практикантов США, включающий комплекс тренингов, предполагающих проигрывание студентами ситуаций, находясь в роли родителей детей-инвалидов [12]. Содержание курса направлено на формирование у будущих педагогов более высокого уровня эмпатии и умений межличностного взаимодействия в группе с детьми с нарушениями развития.

Значимые вопросы поднимают в своей работе американские психологи А. де Бозр, С.-Дж. Пийл, А. Миннаэрт [13]. Ими приводятся результаты 26 исследований, направленных на изучение отношения педагогов к инклюзивному образованию. Ни одно исследование не представило полностью положительные результаты. Учеными было выявлено, что основная масса учителей подготовлена для

работы с детьми с нормативным развитием и не имеет опыта взаимодействия с «особыми» детьми, в связи с чем нуждается в ознакомлении со спецификой взаимодействия с учащимися с особыми образовательными потребностями, нормативно-правовой и методической базой инклюзивного образования.

Проблема подготовки будущего учителя к работе со школьниками с различными образовательными потребностями также получила отражение в исследованиях и публикациях современных как российских (Т.В. Башкирева, Л.М. Волосникова, И.А. Доница, Е.М. Карпова, Т.В.Тимохина, И.М. Яковлева и др.), так и украинских (О.И. Гуренко, Н.А. Йохна, Л.И. Казанцева и др.), и белорусских (С.В. Алехина, С.Е. Гайдукевич, А.М. Змушко, А.П. Сманцер, О.В. Стрелкова, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк и др.) ученых.

Проблеме инклюзивного образования посвящаются на современном этапе научно-теоретические и методические разработки, осуществляемые в рамках международных проектов. В разработке одного из таких проектов принимали участие преподаватели Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина наряду с преподавателями вузов других стран – Российской Федерации, Украины, Германии, Австрии, Италии и Финляндии. Проект «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» (543873-TEMPUS-1-2013- TEMPUS-JPCR) имел значимые научные и практические результаты, одним из которых было издание учебного пособия для педагогов «Педагогика многообразия».



Преподаватели вуза – участники проекта выступают с докладом на международном Конгрессе «**Многообразие и демократия – поиск идентичности в сложные времена**», посвященном проблемам инклюзивного образования (университет г. Хильдесхайм, Германия)

Заключение. Таким образом, представленное исследование генезиса развития идей инклюзивного образования показывает, что инклюзивное образование сегодня – это образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в процесс развития и социализации. Вместе дети учатся принимать собственную индивидуальность и уникальность и учитывать особенности других людей.

Список использованных источников

1. Бахарев, А.В. Разработка модели инклюзивного образования: международный опыт // Знание. Понимание. Умение. МГУ. – 2014. – № 2. – С. 330–335.
2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс] // Пермский региональный правозащитный центр. – Режим доступа: http://www.prpc.ru/ds/ds_02.shtml. (Дата обращения: 11.12.2016).
3. Всемирная декларация образования для всех и рамки действия для удовлетворения образовательных потребностей // Всемирная конференция по образованию для всех / 5–9 марта 1990 г., Джомтьен, Таиланд [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций (ООН). – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf. (Дата обращения: 11.12.2016).
4. Леонгард, Э.И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э.И. Леонгард [и др.] // Инклюзивное образование. Вып. 1.: сб. науч. ст. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т, ин-т проблем инклюзивного образования; отв. ред. Т.Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 139–149.
5. Чигрина, А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.04 / А.Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 23 с.
6. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 23 с.
7. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106.
8. Инклюзивное образование – путь в будущее. Общий обзор 48-й сессии МКО, Женева, Швейцария [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian_.pdf. – Дата доступа: 15.12.2016.
9. Брызгалова, С.О. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конференции 20–22.06.2011 / под ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – М., 2011. – С. 41–43.
10. Журлова, И.В. Современная инклюзивная школа: сущностные характеристики типологических групп учащихся / И.В. Журлова // Вестник МГПУ им. И.П. Шамякина. – 2016. – № 2 (48). – С. 91–96.
11. Kim, J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers attitudes toward inclusion / J.-R. Kim // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 3. P. 355–377.
12. Scorgie, K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise / K.Scorgie // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 14, Iss. 7. – P. 697–708.
13. Де Бозр, А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы: обзор литературы / А. де Бозр, С.-Дж.Пийл, А. Миннаэрт // Международный журнал инклюзивного образования. 2011. – Вып. 15. – № 3. – С. 331–353.

THE GENESIS OF DEVELOPMENT OF IDEAS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE WORLD EDUCATIONAL SPACE

Summary: the article substantiates the essence of inclusive education in the light of the fundamental international documents, the genesis of ideas of inclusive education is presented in the works of domestic and foreign teachers and psychologists.

Keywords: inclusion, inclusive space, students with special educational needs.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ГРАФИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Ф.А. Гаруля

В статье определены требования и критерии для системы творческих графических задач. Выявлены уровни творческих способностей студентов 1–2 курсов по графическим дисциплинам. Представлены результаты экспериментальной проверки влияния задач на развитие способностей студентов в области графических дисциплин.

Ключевые слова: творческая графическая задача; трудовое обучение; уровни творческих способностей; инженерная графика; учитель.

Введение. На современном этапе для подготовки учителей трудового обучения ученые выделяют несколько направлений, одним из которых является графическая подготовка через использование творческих графических задач.

Проведенный анализ работ ученых показал, что существует несколько направлений в исследовании этой проблемы. Одно из них связано с изучением дидактических условий подготовки учителей трудового обучения. Здесь авторы рассматривают процесс решения учителем проблем и задач через управление деятельностью учащихся, через воздействие на них и через процесс взаимоотношений учителя и учащихся (В.А. Загвязинский, П.Р. Атутов, / В.М. Кроль и другие) [2], [1], [3].

В другом случае, подготовка учителя изучается через комплекс приемов, средств и методов педагогического воздействия, которые направлены на более эффективную организацию различных видов учебно-воспитательной деятельности и всего педагогического процесса в целом (Г.И. Кругликов, Н.В. Кухарев, М.М. Левина и другие) [4], [5], [6].

Результаты исследования. Сравнительный анализ методической, специальной литературы по инженерной графике, изучение учебных программ и проведенная исследовательская работа позволили предположить, что использование графических заданий с элементами творчества и занимательности при обучении студентов начертательной геометрии и инженерной графике способствует повышению уровня познавательной активности по сравнению с традиционными заданиями, позволяет выйти на такой уровень обучения, когда студенты творчески подходят к решению любой задачи. Задание с элементами творчества и занимательности мы определяем как «творческую задачу». Система творческих графических задач должна удовлетворять следующим требованиям:

- содержание заданий должно быть направлено на постепенный переход от репродуктивной к творческой деятельности;
- задания должны быть направлены на применение различных способов решения задач, на повышение уровня умственной деятельности;
- задания должны способствовать формированию пространственного воображения и логического мышления у студентов;
- задания должны быть вариативны, чтобы обеспечивали проявление самостоятельности в работе каждого студента;
- задания должны иметь различную степень сложности, чтобы были доступными для каждого обучающегося.



Занятие по курсу «Инженерная графика» (технолого-биологический ф-т, 2 курс, специальность «Технический труд и предпринимательство»)

По итогам проведенного исследования со студентами 1 и 2 курсов технолого-биологического факультета по специальности «Технический труд и предпринимательство» нами разработаны критерии определения уровней творческих способностей студентов в области графических дисциплин. В основу критериев положены следующие показатели: 1) наличие интереса к творческой задаче, проявление целеустремленности и самостоятельности при решении; 2) развитость пространственных представлений и воображения; 3) способность мыслить логически, гибкость ума; 4) владение переносом знаний и умений при решении графических задач.

В ходе исследования нами выявлены четыре уровня творческих способностей студентов в области графических дисциплин:

Высокий (В)

1. Студент проявляет повышенный интерес к творческим графическим задачам, целеустремленность и самостоятельность.

2. Высоко развиты пространственные представления и воображение.

3. Демонстрирует развитое логическое мышление.

4. Владеет переносом графических знаний и умений.

Средний (С)

1. Часто проявляет интерес к творческим графическим задачам, умеет работать целеустремленно и самостоятельно.

2. Хорошо развиты пространственные представления и воображение.

3. Умеет логически мыслить.

4. Владеет переносом графических знаний и умений.

Низкий (Н)

1. Интерес к творческим графическим задачам эпизодический в зависимости от ситуации, не проявляет постоянной целеустремленности и самостоятельности.

2. Плохо развиты пространственные представления и воображение.

3. Слабое логическое мышление.

4. Слабо владеет переносом графических знаний и умений.

Очень низкий (ОН)

1. Отсутствие интереса к творческим графическим задачам, неумение работать целеустремленно и самостоятельно.

2. Не развиты пространственные представления и воображение.

3. Не умеет мыслить логически.

4. Не владеет переносом графических знаний и умений.

Проведена экспериментальная проверка влияния творческих графических задач на развитие способностей у студентов в области графических дисциплин. Были определены уровни развития творческих способностей обучающихся перед применением творческих графических задач до и после эксперимента (таблица).

Таблица – Распределение студентов по уровням развития творческих способностей

Уровень развития творческих способностей	До экспериментальной работы		После экспериментальной работы	
	Кол-во студентов	В %	Кол-во студентов	В %
Высокий (В)	5	10,2	7	14,9
Средний (С)	11	22,5	12	25,6
Низкий (Н)	21	42,8	21	42,8
Очень низкий (ОН)	12	24,5	8	16,8
Всего	49	100,0	47	100,0

Заключение. Анализ данных показывает, что включение в учебный процесс творческих графических задач не привел к значительному росту числа студентов с более высоким уровнем развития творческих способностей. Было установлено, что причинами этого являются следующие факторы:

- отсутствие опыта творческой деятельности у студентов первого курса в области графических дисциплин;
- короткий промежуток времени (один семестр) для развития пространственных представлений, воображения и логического мышления у студентов;
- сложность творческих задач по начертательной геометрии, являющаяся препятствием к появлению интереса к ним для ряда студентов.

С целью получения более высокого результата применения творческих задач на занятиях нами внедрен комплекс информационно-коммуникационных технологий и интерактивных методов обучения, что, на наш взгляд, позволит оптимизировать педагогический процесс и достичь большей эффективности в системе графической подготовки учителей трудового обучения.

Сегодня, когда в стране возникает множество многоплановых школ и различных педагогических систем, школе требуется учитель, способный к самостоятельной разработке и внедрению творческих задач и проектов, способствующих лучшему усвоению знаний, приобретению умений. Современный учитель должен не только широко и глубоко знать свой предмет и владеть разнообразными методическими приемами, но и иметь основательную психолого-педагогическую подготовку, стремиться к творчеству.

Список использованных источников

1. Дидактика технологического образования : кн. для учителя : в 2 ч. / П. Р. Атутов [и др.] ; под ред. П. Р. Атутова. – М. : ИОСО РАО, 1997. – Ч. 1. – 230 с. ; 1998. – Ч. 2. – 176 с.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
3. Кроль, В. М. Педагогика : учеб. пособие / В. М. Кроль. – М. : Высш. шк., 2008. – 317 с.
4. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Кругликов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
5. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
6. Левина, М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – Минск : [б. и.], 1998. – 344 с.

CREATIVE USE OF VISUAL PROBLEMS IN THE EDUCATION OF THE TEACHERS OF LABOUR TRAINING

Summary: for the preparation of labor training of teachers, scientists identified a number of areas, one of which is through the use of graphic preparation graphic creative tasks. The article defines the requirements and criteria for the system of creative graphics tasks. The levels of creative abilities of students of 1–2 courses on graphic disciplines are presented. The results of the experimental verification of the effect of problems in the development of students' abilities in the field of graphic disciplines are introduced.

Keywords: creative graphic task; labor training; levels of creativity; engineering graphics; teacher.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА

С.Н. Гладкий

В статье раскрывается сущность понятия творчества с позиций философии, психологии и педагогики. Дано определение и проклассифицированы творческо-конструкторские умения будущих учителей технического труда, приведены критерии их формирования. Представлен процесс формирования творческо-конструкторских умений на основе индивидуальных стратегий обучения.

Ключевые слова: учитель технического труда; творчество; творческо-конструкторские умения; индивидуальные стратегии обучения; творческая активность; направленность студентов.

Введение. Социокультурные условия и позитивные тенденции развития образования, сложившиеся на сегодняшний день в Республике Беларусь, расширили объективные возможности для проявления свободы человека как личности и индивидуальности. Поэтому такие качества человека, как свобода выбора, творческая активность и креативный подход к своей деятельности стали занимать особое место в структуре личности [1].

Проблемы исследования творчества находят свое отражение в трудах И. П. Калошиной, А. Н. Лука, А. М. Матюшкина, В. А. Моляко, Я. А. Пономарева, Е. А. Яковлевой и др., а также в трудах зарубежных исследователей Дж. П. Гилфорда, Р. Муни, Е. П. Торренса, Г. Уоллеса и др.

Результаты исследования. В философском понимании творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее.

Наиболее целостную картину процесса творчества как психологического процесса представил А. Я. Пономарев. Он отмечает, что «... творческий процесс предполагает включение интуиции и не может быть получен на основе логического вывода» [2, с. 198]. Основой успеха решения творческих задач, по А. Я. Пономареву, является способность действовать в уме, определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия.

Прослеживая механизмы и стадии творческих актов, подчеркивая динамику их развития, Г. Уоллес отмечает, что процессуальная сторона творчества включает ориентировочную, исполнительскую и контрольную функции и характеризуется

сформированностью творческих умений и навыков, необходимых для выполнения заданий; умений видеть в задании заложенную проблему, выдвигать гипотезы, определять направление поиска; планировать деятельность по выполнению заданий, доказывать выдвинутые положения и проверять правильность их выполнения. Сегодня идеи Г. Уоллеса с различными модификациями лежат в основе практически любого метода формирования творческих умений [3].

В психолого-педагогических исследованиях умения рассматриваются как высшее человеческое свойство, как сложное структурное образование, включающее чувственные, интеллектуальные, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания (Е. А. Миллерян [4], К. К. Платонов [5] и др.).

Специфической особенностью педагогических умений, по мнению С.Л. Рубинштейна, является их творческий характер, который почти исключает автоматизм. И в навыках учителя автоматизация наблюдается крайне редко, лишь в очень привычных, часто неизменных ситуациях. Причем она не достигает высокой степени и предполагает автоматизацию только отдельных, простых компонентов [6].

Чтобы более четко представить сущность и состав творческо-конструкторских умений будущих учителей технического труда, рассмотрим некоторые из существующих классификаций педагогических и конструкторских умений.

Один из наиболее распространенных подходов к классификации педагогических умений разработан Н. В. Кузьминой и ее школой, в его основу положен анализ структуры компонентов педагогической деятельности. Содержательно эти компоненты могут быть интерпретированы как проектировочные, конструктивные, гностические, организаторские, коммуникативные умения [7].

Второй подход к классификации основан на анализе этапов цикла управления (Л. Ф. Спирин [8], Ю. К. Бабанский [9], Н. Ф. Белокур [10] и др.). В соответствии с ним выделяют следующие группы умений: 1) диагностики; 2) целеполагания; 3) планирования и прогнозирования; 4) организации и исполнения; 5) контроля и анализа.

Третий подход основан на выделении умений в соответствии с функциями педагогической деятельности: 1) конструктивные; 2) организаторские; 3) гностические; 4) информационные; 5) мобилизационные; 6) исследовательские; 7) воспитательно-развивающие (В. А. Сластенин [11], А. И. Щербаков [12], С. Б. Елканов [13] и др.).

В свою очередь, конструкторские умения в общей системе педагогических умений классифицируются исследователями (Е. А. Миллерян [4], А. М. Новиков [14], А. И. Щербаков [12] и др.) в соответствии с теми умениями, которые формируются у будущих учителей технического труда в различных видах деятельности (конструкторской, технико-технологической, художественной, декоративно-прикладной и творческой). Выделяют три группы конструкторских умений.

Первая группа включает умения по ручной, механизированной и механической обработке материалов, а также умения по декоративной отделке изделий.

Вторая группа умений определяется по этапам организации и управления учебно-творческой деятельности. Здесь выделяются умения диагностики, планирования и прогнозирования результатов творческого труда в учебной и самостоятельной деятельности.

Третья группа умений классифицируется в соответствии с характером изобразительно-графической и эскизно-поисковой деятельностью. Они включают умения эвристического и проектного анализа, конструктивно-образного мышления, композиционно-компановочного построения, макетирования и реализации проектного замысла.

Обобщая подходы к классификациям творческих педагогических и конструкторских умений, можно отметить, что этапы цикла управления педагогическим процессом и этапы конструкторской деятельности имеют много общего и характеризуются творческим подходом и завершенностью (см. рисунок 1).

Под творческо-конструкторскими умениями будущих учителей технического труда мы понимаем освоенные ими способы выполнения конструкторских действий, направленных на творческое преобразование окружающей среды, включая самого себя и условия своего существования.



Рисунок 1. – Творческо-конструкторская деятельность будущего учителя технического труда

На практике мы используем индивидуальные стратегии формирования творческо-конструкторских умений (ТКУ). На рисунке 2 предложен способ наглядно-схематического построения индивидуальных траекторий этого процесса.

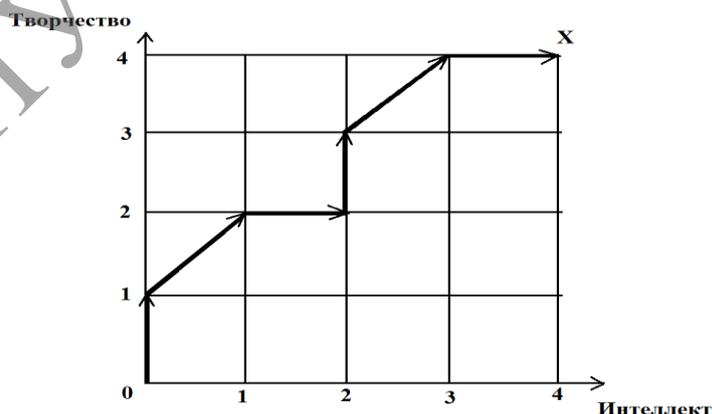


Рисунок 2. – Индивидуальная траектория формирования творческо-конструкторских умений

Многообразие индивидуальных стратегий формирования ТКУ достигается в координатных осях: 1. *Интеллект (ось X)*; 2. *Творчество (ось Y)*. По каждому из направлений нами выделено четыре стадии, определяющие качественные изменения в формировании ТКУ будущих учителей технического труда. Этим качественным состояниям личности отвечают 24 возможных варианта, образованных в плоскости XU узловыми точками и линиями пересечения, соответствующими стадиям развития ТКУ. Процессом формирования ТКУ студентов мы условно называем движение личности от т. O (от своего начального положения в процессе формирования ТКУ) к верхней правой т. X квадрата, соответствующей достижению высших стадий по каждой из координат.

На практике из большого количества возможных путей из т. O в т. X мы выбираем наиболее оптимальную траекторию для каждого студента, исходя из индивидуальных и личностных особенностей, мотивации, целей будущей творческо-конструкторской деятельности, как главных ориентиров образовательного процесса в вузе (на рисунке 2 приведен пример такой индивидуальной траектории).

Критерии и показатели формирования ТКУ студентов определены нами, исходя из системного понимания содержания подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности на основе разработанной исследователями критериев эффективности профессионального обучения (И. Ф. Исаев, А. Н. Маркова, Г. Ю. Шаршов).

Мы выделяем четыре критерия формирования ТКУ будущих учителей технического труда: *применение конструкторско-технологических знаний на практике; техническое мышление; самостоятельность в конструкторской деятельности, творческое отношение к конструкторской деятельности.*



Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что учебная деятельность, организованная на основе использования индивидуальных стратегий, учитывающих индивидуальные особенности личности студентов, способствует росту направленности (как интереса и склонности) личности будущих учителей технического труда на руководство творческо-конструкторской деятельностью учащихся.

Заключение. Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что для учителя технологии важно иметь творческую направленность, смело предлагать свои находки,

если только они способствуют психическому развитию учащихся и сохраняют благоприятный психологический климат на занятиях. Динамичное сочетание профессиональной открытости, педагогических умений и самостоятельных творческих поисков является важной характеристикой профессионализма учителя, а формирование творческо-конструкторских умений является составной частью системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технического труда.

Список использованных источников

1. Калошина, И. П. Психология творческой деятельности / И. П. Калошина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 655 с.
2. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 280 с.
3. Уоллес, Г. Искусство мыслить / Г. Уоллес // Психология мышления. Хрестоматия по психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова; (избр. отрывки; пер. М. Фаликман). – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
4. Милерян, Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с.
5. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
8. Спириин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Издательство «Российское педагогическое агентство», 1997. – 174 с.
9. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
10. Белокур, Н.Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки : пособие по спецкурсу / Н.Ф. Белокур ; М-во просвещения РСФСР, Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 86 с.
11. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
12. Практикум по общей психологии / под ред. А. И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1990. – 285 с.
13. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
14. Новиков, А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений / А. М. Новиков. – М.: Высш.шк., 1986.– 288 с.

FORMATION OF CREATIVE DESIGN SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNICAL LABOUR

Summary: the article discloses the essence of the concept of creativity from the standpoint of philosophy, psychology and pedagogy. The creative design skills of the future teachers of technical labor are defined and sorted, the criteria of their formation are also listed. The process for forming creative design skills based on individual learning strategies is provided.

Keywords: teacher of technical labour; creativity; creative and design skills; individual learning strategies; creative activity; orientation of students.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.И. Журавлёва

В статье раскрываются сущность и основы процесса формирования гендерной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентность, гендерная компетентность, гендерные отношения, условия формирования.

Введение. В последнее время наиболее актуальным становится компетентностный подход в подготовке специалистов, с позиции которого выдвигаются новые требования к профессионально-педагогическому образованию.

Одной из основных компетентностей будущих педагогов является гендерная компетентность.

На современном этапе в педагогике известны исследования различных аспектов гендерной компетентности будущего педагога и ее составляющих: особенности формирования гендерной компетентности педагога (И.А. Загайнов), гендерная социализация в образовании (Е.Р. Ярская-Смирнова, Л.И. Столярчук), возможности образовательного учреждения в содействии учащимся в осознании своей гендерной идентичности (Э. Гидденс, В. Фостер, Г.И. Шатон), гендерные аспекты преподавания в вузах (Л.А. Булатова, И.С. Клецина), специфика профессиональной деятельности учителя-мужчины и учителя-женщины (Л.Ю. Орлова, Э.Е. Чеканова) и др.

Сегодня существует различные подходы к определению гендерной компетентности. Так, И. А. Загайнов понимает под «гендерной компетентностью базовую (ключевую) компетентность педагога, представленную совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса» [1, с. 34]. И. С. Клецина определяет гендерную компетентность «как характеристику личности, позволяющую ей быть эффективной в сфере гендерных отношений, предполагающую способность мужчин и женщин замечать ситуации гендерного неравенства в окружающей их жизни, противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям, влияниям и самим не создавать ситуации гендерного неравенства» [2, с. 62]. А. С. Сухоруков объясняет гендерную компетентность «как способность к активной педагогической поддержке обучающихся обоих полов в равной степени, учету их психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностей для организации комфортного, результативного, успешного гендерного взаимодействия, диалогу культур в русле гуманитаризации образования» [3, с. 76].

Анализ степени разработанности проблемы позволяет утверждать, что, несмотря на многочисленные публикации по гендерной тематике, разноплановый характер их исследований, недостаточно разработанными остаются вопросы, связанные с определением структуры и научно-методическим обеспечением процесса формирования гендерной компетентности будущих педагогов.

Результаты исследования. Гендерная компетентность будущих педагогов – комплексная характеристика результатов обучения и воспитания, выражающаяся в готовности и способности осуществлять гендерное воспитание учащихся. Она характеризуется приобретением знаний в области гендерологии, их применением, овладением технологиями и методами гендерного воспитания, умением решать гендерные задачи и проблемы, накоплением творческого опыта в названной области.

Характеристики гендерной компетентности будущих педагогов могут быть представлены в четырех блоках (рисунок).

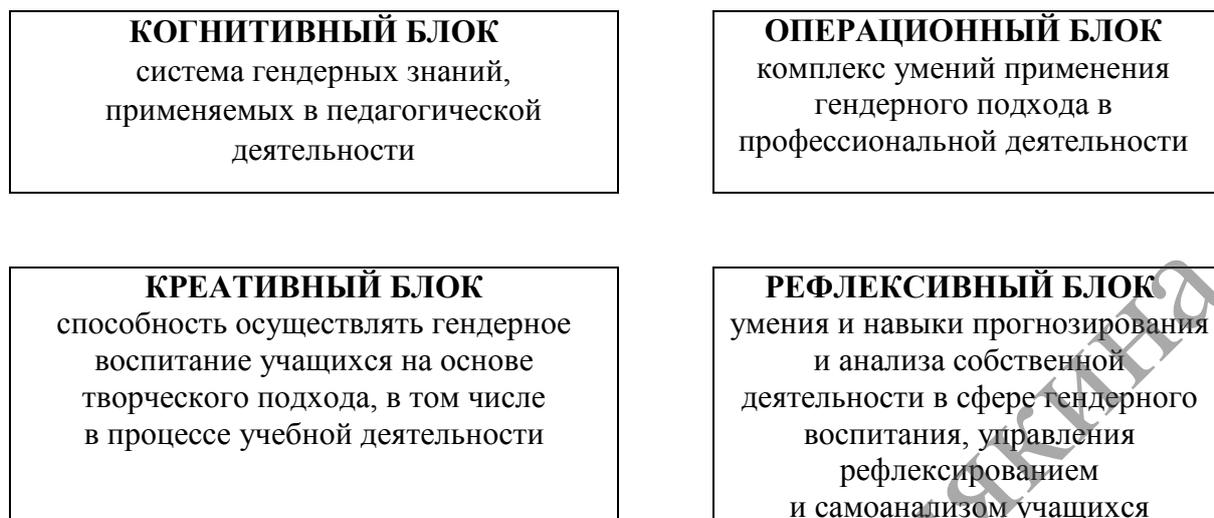


Рисунок – Структура гендерной компетентности будущих педагогов

Формирование гендерной компетентности будущих педагогов не возможно без развития гендерной «конгруэнтности» – свойства общения женщин и мужчин, гармоничности сознания, поведения, имеющего в своей основе гендерную идентичность.

Достаточный уровень сформированности гендерной компетентности будущего педагога и его готовность к осуществлению гендерного подхода в педагогической деятельности могут быть достигнуты при системной профессиональной подготовке, которая включает принципы, условия, технологии формирования гендерной компетентности учителя.

К принципам ее формирования можно отнести принципы гуманистической направленности гендерной подготовки специалиста, дифференциации содержания и организации на основе учета гендерных особенностей обучаемых.

Основными педагогическими условиями формирования гендерной компетентности будущих педагогов являются следующие:

- интеграция гендерных и психолого-педагогических знаний в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов при изучении дисциплин психолого-педагогической направленности;
- учет гендерных особенностей студентов при организации педагогического процесса, формирование у будущих педагогов осознания собственной гендерной роли и индивидуального гендерного стиля поведения в рамках педагогической деятельности;
- разработка процессуально-технологического компонента реализации гендерного подхода в педагогической практике;
- мониторинг гендерной компетентности студентов.

Для формирования гендерной направленности образования в педагогическом вузе необходимо акцентировать внимание при изучении тем, связанных с историей психологии, историей педагогики, возрастной, социальной и педагогической психологией, на гендерных особенностях развития личности. Так, при изучении истории и педагогической мысли в Античности необходимо отметить, что образование мальчиков и девочек в Древней Греции было различным. Это было связано с идеалами

воспитания гражданина (Спарта, Афины), с представлениями о предназначении и различии полов. Платон и Аристотель указывали на образование детей обоего пола, однако образование в Греции осуществлялось для юношей. Об этом свидетельствуют описание школы Пифагора, сведения о педагогической деятельности Сократа.

При изучении темы «Методы психологических исследований» необходимо обратить внимание на методы исследования гендерных отношений – интеграция социологических методов качественного исследования, проективных психологических методов, социально-психологических стандартизированных методов, на популярные методики исследования гендерных отношений в психологии: case-study, гендерная автобиография, ассоциативная методика, рисуночные тесты, семантический дифференциал и др.

Рассматривая темы из раздела «Педагогическая психология», желательно акцентировать внимание на гендерные стили преподавания, гендерные особенности различных видов деятельности учащихся и т. д.

Для осуществления междисциплинарного подхода в содержании подготовки будущих педагогов могут быть введены спецкурсы, спецсеминары гендерно-ориентированной направленности.

Студенческие научные исследования по гендерной проблематике также способствуют успешному формированию гендерной компетентности будущих педагогов.

Заключение. Сущность гендерной компетентности педагога выявляется такими особенностями, как многофункциональность, междисциплинарность, многомерность. Гендерная компетентность включает личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения педагога, связанные с его гендерной культурой.

Гендерная компетентность – совокупность усвоенных знаний о гендерном подходе в образовании, умения осуществлять гендерный подход в педагогическом процессе, опыт использования гендерных знаний и умений для гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы.

Гендерная компетенция предполагает сформированность у будущего преподавателя понимания о предназначении мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций и взаимоотношений, способность критического анализа своей деятельности как представителя определенного гендера, а также знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса и других гендерных аспектах образования.

Список использованных источников

1. Загайнов, И.А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Загайнов. – Йошкар-Ола, 2007. – 151 с.
2. Клещина, И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования / И.С. Клещина // Женщина в российском обществе. – 2007. – № 3(44). – С. 60–65.
3. Сухоруков, А.С. Формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на примере обучения студентов языковых специальностей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.С. Сухоруков. – Волгоград, 2015. – 198 с.

THE CONDITIONS OF FORMATION OF THE GENDER COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Summary: The article discloses the essence and the basis of the process of formation of gender competence in future teachers.

Keywords: competence, gender competence, gender relations, formation conditions.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ «СМЕШАННОГО» ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Журлова, Ю.Н. Усова

В статье представлены структура и содержание организационной модели учебно-познавательной деятельности студентов в рамках «смешанной» организации обучения иностранному языку, под которой понимается учебный процесс в студенческих группах, имеющих в составе белорусских и иностранных студентов.

Ключевые слова: студенты-инофоны; иностранный язык; «смешанное обучение»; модель учебно-познавательной деятельности студентов; мотивационно-целевой, содержательный, организационно-методический, структурно-процессуальный, результативный компоненты модели.

Введение. На современном этапе система обучения в белорусских высших учебных заведениях характеризуется рядом проблем, связанных с присутствием в образовательном процессе иностранных студентов. Как показывает практика, традиционная очная система обучения не является достаточно эффективной для иностранных граждан из-за ряда трудностей, с которыми они сталкиваются, обучаясь в белорусских учреждениях высшего образования (инокультурная среда, языковой барьер, низкий уровень академической подготовки и др.). На этой основе наличие в студенческих группах белорусских университетов иностранных студентов создает трудности в управлении учебным процессом в таких группах, что определяет особые требования к организации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях такого «смешанного» обучения.

Результаты исследования. Анализ научно-методической литературы и собственной практики по проблеме исследования позволяет рассматривать в качестве ведущего пути повышения эффективности обучения иностранным языкам студентов (в том числе студентов-инофонов) организационную модель их учебно-познавательной деятельности в условиях «смешанного» обучения. В отношении названной выше организационной модели мы даем следующее структурно-логическое обоснование.

Обучение в соответствии с логикой модели начинается с мотивации студентов, определения целей и формулировки задач учебной деятельности (мотивационно-целевой компонент), на основании которых происходит отбор содержания образования (содержательный компонент). Организация процесса обучения студентов с ориентацией на создание для них определенных условий учебной деятельности (организационно-методический компонент) осуществляется на базе выбранного содержания с использованием соответствующих форм, методов и средств обучения (структурно-процессуальный компонент). Эффективность процесса обучения студентов на практике определяется проверкой полученных ими во время обучения знаний и умений (результативный компонент). Связь вышеперечисленных компонентов можно представить в виде схемы, в которой горизонтальные стрелки указывают порядок следования компонентов (рисунок).

Рассмотрим каждый из структурных компонентов организационной модели учебно-познавательной деятельности студентов педагогического университета в рамках «смешанного» обучения иностранному языку.

Мотивационно-целевой компонент. Преподавание учебной дисциплины «Иностранный язык» в группах, имеющих в составе студентов-иностранцев, ориентировано в отношении инофонов на достижение следующих целей: приведение знаний студентов-иностранцев, полученных по национальным программам, в соответствие с программами высшей школы страны, в которой они обучаются; формирование у студентов-иностранцев знаний, умений и навыков использования полученных знаний иностранного языка на практике; обучение русскому языку через чтение, «говорение», аудирование, письмо.

В процессе учебной деятельности по усвоению дисциплины «Иностранный язык» студентам-инофонам оказывается содействие в решении следующих задач:

изучение системы звуков и правил произношения; развитие навыков восприятия иноязычной речи на слух; изучение и систематизация основных грамматических понятий и правил на русском языке; расширение словарного запаса; развитие самостоятельного творчества средствами дистанционного обучения; развитие компьютерной грамотности посредством дистанционного обучения; использование полученных знаний на практике.

Немаловажной для преподавателя является способность увлечь и заинтересовать обучающихся. Это в значительной мере повышает мотивацию студентов и эффективность решения названных задач [1].

Содержательный компонент. Требования к уровню владения иностранным языком как иностранных граждан, так и белорусов являются одинаковыми и прописаны в Образовательном стандарте специальности. Однако практика показывает, что для иностранных граждан, обучающихся в белорусских учреждениях высшего образования, количества часов, отведенных в учебных планах специальности, недостаточно для эффективного усвоения материала.

На этой основе, ориентируясь на форму смешанного обучения, в рамках модели студентам-инофонам предлагается часть материала изучать очно (на аудиторном занятии с преподавателем), а часть – дистанционно (самостоятельно). Содержание материала для очного обучения определяется темами (разделами), которые будут необходимы студентам для успешного овладения дисциплиной «Иностранный язык». Материал для дистанционного обучения включает в себя все разделы программы по иностранному языку, представленные в виде лекций, обучающих тестов, словарей на трёх языках (русский, иностранный по специальности, родной для студентов-инофонов) и ориентирован на их «языковую» адаптацию.

Организационно-методический компонент. В рамках нашего исследования повышение эффективности процесса обучения иностранному языку студентов реализуется через смешанную форму получения образования (белорусские студенты и студенты-инофоны в составе одной группы), которая удовлетворяет критериям минимальности и максимальности. Основными методическими формами поддержки в обучении студентов-инофонов иностранному языку в рамках модели является *Центр дистанционного обучения (ЦДО) и система тьюторства белорусских студентов над студентами-инофонами («сопровождение в группе»)*, где под тьюторством мы понимаем особую форму университетского наставничества, которая изначально (начиная с момента развития средневековых университетов) выполняла функции сопровождения процесса самообразования обучающихся.



Студенты из Туркменистана и белорусские студенты в УО МГПУ им. И.П. Шамякина

Значительную роль в обучении иностранному языку здесь также играют дидактические средства – учебно-методический комплекс (УМК) (учебная программа, раздаточный материал, электронные пособия, авторская система интегрированных упражнений).

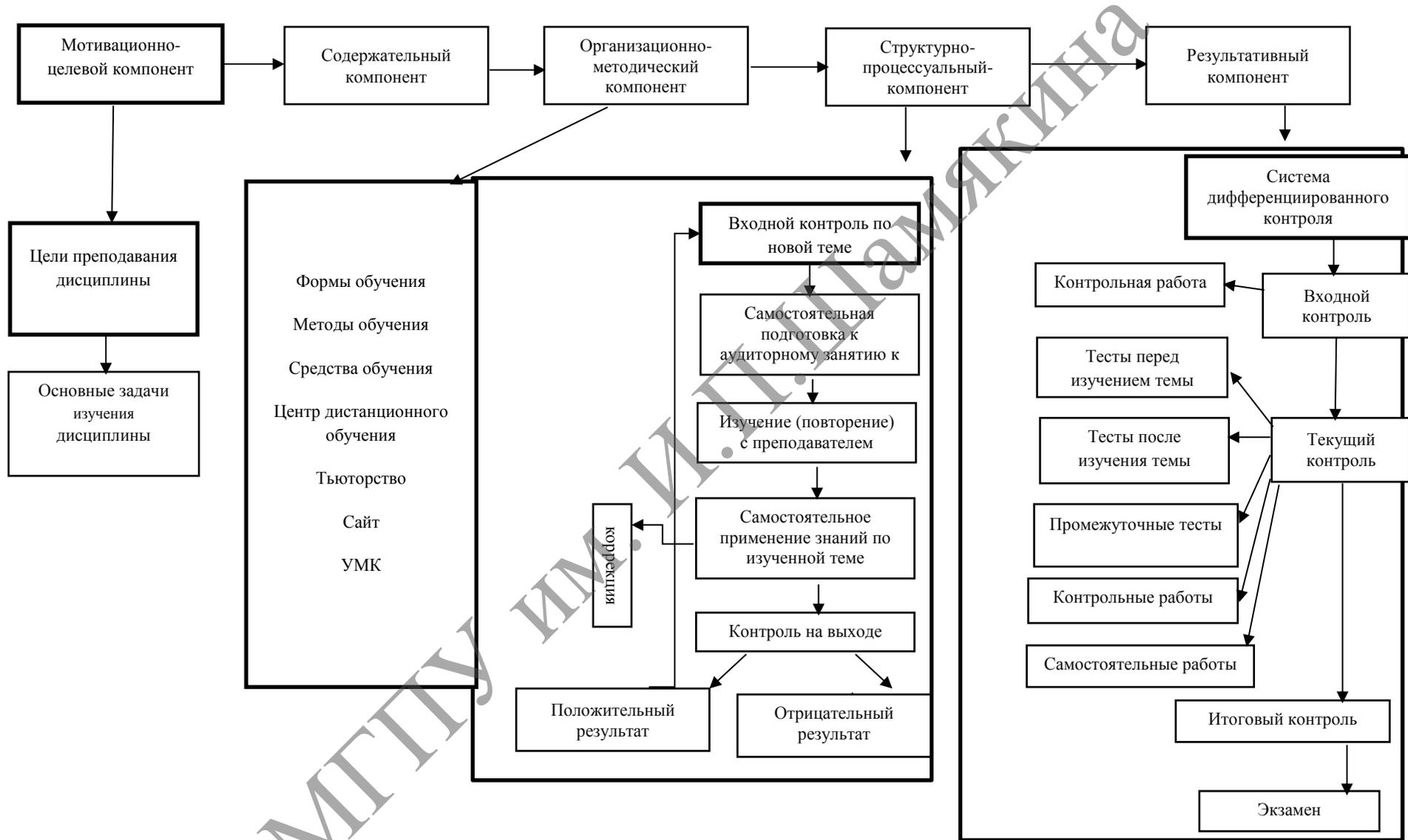


Рисунок 1. – Организационная модель учебно-познавательной деятельности студентов в рамках «смешанного» обучения иностранному языку

Структурно-процессуальный компонент. Согласно классификации Ю.К. Бабанского, к основным методам организации и осуществления учебной деятельности студентов в рамках модели мы относим самостоятельную работу студента, работу с преподавателем, выполняющим роль консультанта и тренера [2]. Основываясь на позиции И.М. Чередова, при обучении студентов в условиях смешанной формы обучения в рамках модели используются фронтальный, индивидуальный и групповой виды студенческих работ [3]. При этом структура учебной деятельности студентов-иностранцев предполагает продвижение в обучении по следующей поэтапной схеме: «Входной контроль по новой теме» («Входной тест»); самостоятельная подготовка к аудиторному занятию (изучение терминологии по теме, ознакомление с лекцией, разбор решённых заданий, промежуточный контроль); «сопровождение в группе»; изучение (повторение) темы в аудитории с преподавателем; самостоятельное применение знаний по изученной теме.

«Выходной контроль» («Итоговый тест по теме»); самостоятельная или контрольная работа в аудитории.

Результативный компонент. При смешанной форме получения образования особый акцент делается на систему дифференцированного контроля, включающего входной контроль (контрольные работы), текущий контроль (тесты перед изучением темы, тесты после изучения темы, промежуточные тесты, контрольные и самостоятельные работы), итоговый контроль, экзамены, по результатам которого осуществляется переход с одного курса на другой в учреждении высшего образования.

Заключение. Таким образом, организационная модель «смешанного» обучения иностранному языку студентов, обучающихся по специальности «Иностранный язык», представлена пятью компонентами: мотивационно-целевым, содержательным, организационно-методическим, структурно-процессуальным и результативным, отражающими логику и содержание управления учебно-познавательной деятельностью студентов, имеющих различные образовательные потребности в процессе усвоения иностранного языка.

Список использованных источников

1. Большаков, А.С. Современный менеджмент организаций: теория и практика / А.С. Большаков, А.И. Шлафман, В.И. Михайлов. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2011. – 370 с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю.К. Бабанский [и др.]; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Чередов, И.М. О принципе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках / И.М. Чередов / Омск. пед. об-во РСФСР, Омск. обл. отд-ние. – Омск: Зап.-сиб. кн. изд-во, 1973. – 136 с.

ORGANIZATIONAL MODEL OF STUDENTS' EDUCATIONAL COGNITIVE ACTIVITY WITHIN THE "MIXED" TYPE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Summary: The article discloses the structure and contents of students' educational cognitive activity within the "mixed" type of foreign language education. The "mixed" training educational process in the student's groups is meant for the groups which contain both belarusian and foreign students.

Keywords: inophone students; foreign language; "the mixed education"; model of student's educational cognitive activity; motivational- targeted, substantial, organizational-methodical, structural-procedural, productive components of the model.

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

И.Т. Зайцева

В статье обосновывается необходимость индивидуализации образовательного процесса в высшей школе. Показаны особенности применения, условия эффективности и пути реализации индивидуального подхода к обучению в системе подготовки специалистов высшей профессиональной квалификации.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуально-психологические особенности личности, личностно ориентированное обучение, технологии индивидуализации обучения.

Введение. Успешное решение проблемы качественной подготовки обучающихся в высшей школе предполагает активизацию педагогических усилий по ряду направлений, важнейшим из которых является индивидуализация процесса обучения. Приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям и потребностям будущих специалистов необходимо для того, чтобы обеспечить запрограммированный уровень личностного и профессионального развития выпускника высшей школы. В этом смысле индивидуальный подход в обучении создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, профессиональных умений и навыков, склонностей и дарований каждого студента.

Актуальность проблемы индивидуально-творческого развития студентов педагогических специальностей вуза обуславливается также целевыми установками современной общеобразовательной и профессиональной школы, среди которых на первый план выходит задача формирования творческой индивидуальности, создание условий для ее личностного и профессионального саморазвития и самореализации. Современная школа, в которой целью образовательного процесса становится преобразование ученика из объекта воздействия в субъект активной деятельности, роль личностных качеств педагога увеличивается многократно. Личностные свойства учителя в таком случае сливаются с профессиональными, становятся их непременным продолжением и выступают в качестве действенного фактора повышения эффективности педагогического процесса. На это указывали многие выдающиеся мыслители и педагоги. В частности, выдающийся педагог начала XX столетия В.Н. Сорока-Росинский лучшим орудием воспитания считал личность учителя, его пример, способный вызвать подражание, и тезис о том, что «слова учат, а примеры влекут» в данном контексте как никогда уместен [1, с. 214–215].

Результаты исследования. Индивидуальный подход в обучении следует рассматривать как осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. В трактовке Г. К. Селевко, индивидуализация обучения – это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями обучающихся, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей личности в процессе обучения [2, с. 78]. С этой точки

зрения сущность индивидуального подхода в системе вузовского обучения составляет гибкое использование преподавателями различных форм и методов педагогического воздействия с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса.

По отношению к каждому студенту индивидуальный подход может применяться для стимулирования учебно-познавательной активности, развития навыков научно-исследовательской деятельности, стремления к самообразованию, поощрения или подавления тех или иных особенностей поведения и свойств личности. Классические примеры индивидуального подхода – поручение студенту заданий в соответствии с его возможностями и способностями; создание специальных педагогических ситуаций, помогающих выявить индивидуальные качества будущего специалиста; беседа педагога со студентом; заключение своего рода «джентльменского» договора с его одноклассниками и другими преподавателями об определенных способах реагирования на его поведение в целях развития конкретных индивидуальных черт и др.

Необходимым условием осуществления индивидуализации вузовского обучения, его основой, является психолого-педагогическая диагностика индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов. Так, с учетом последнего из названных критериев, преподаватель выделяет группы студентов с сильной или слабой нервной системой, с преобладающим типом памяти, уровнем развития произвольного внимания и т. п.

В процессе реализации индивидуального подхода к организации учебного процесса педагог изучает, анализирует и классифицирует различные качества личности и их проявления у студентов, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы обучающихся. Критериями разделения студентов на однородные группы в данном случае могут служить: отношение (интерес) к предмету; уровни обучаемости или обученности (высокий, средний, низкий); отношение к учебной деятельности (положительное, отрицательное); психофизиологические особенности индивида и др. Деление учебной группы на подгруппы условно и негласно. Перемещение студентов из подгруппы в подгруппу производится в конце завершения изучения того или иного учебного блока на основе выделенных показателей интеллектуально-личностного роста студентов. Самым распространенным методом внутригрупповой дифференциации является выполнение студентами заданий разного уровня сложности. Учебные задания дифференцируются в данном случае по степени подготовленности и самостоятельности студентов, по уровню творчества, по объему учебного материала и т. п.

Построение процесса профессионального развития студента в условиях высшего образования также невозможно без учета и развития индивидуально-типологических особенностей, личностной мотивации, познавательной сферы и учебных возможностей студентов как субъектов учебной деятельности посредством варьирования дидактических условий, организационных форм, содержания, приемов и методов обучения. В связи с этим индивидуализация учебного процесса в высшей школе особенно эффективна в контексте организации личностно ориентированного обучения.

Личностно ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность обучающегося, её самобытность, самоценность, где субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. В контексте личностно ориентированного образования индивидуализация обучения рассматривается в качестве средства реализации личностно ориентированного подхода к организации учебной деятельности обучающихся, так как

она способствует раскрытию индивидуальности, интеллектуального и творческого потенциала, выявлению способностей и склонностей будущих специалистов.

Современные личностно ориентированные образовательные технологии («обучение в сотрудничестве», «технология полного усвоения знаний», «технология разноуровневого обучения», «технология коллективного взаимообучения», «технология включенного обучения», «игровые технологии», «дифференцированное обучение», «технология модульного обучения» и др.) направлены на индивидуальное развитие обучающихся, на выявление и учет их личностных и познавательных особенностей, творческих способностей, на развитие учебных компетенций и общественных интересов.

Значительное место в системе личностно ориентированного образования уделяется технологиям группового обучения (работа в группах постоянных и динамических), работе в микрогруппах, небольшими командами. Это позволяет реализовать принцип деятельности и формировать мотивацию студентов. Педагог имеет возможность осуществить всеобщий контроль усвоения материала, обеспечить психологический комфорт в учебном коллективе, единство воспитания и обучения.

Педагогическая практика показывает также высокую эффективность использования технологии построения процесса на диалоговой основе, в противовес все еще имеющей широкое применение технологии профессорского монолога. Ценность данной технологии состоит в том, что интерес и познавательную активность у студентов вызывает не столько вопрос преподавателя, сколько возможность высказать свою точку зрения и проявить свою индивидуальность, аргументированно обосновав и доказав ее. В условиях такого учебного диалога педагог и студенты выступают на равных; они вступают в активные субъект-субъектные отношения как в области знаний, так и в нравственно-этической сфере.

К личностно ориентированным технологиям обучения относится и технология коллективного взаимообучения А.Г. Ривина и его последователей. Методики коллективного взаимообучения имеют различные названия – «организованный диалог», «коллективное взаимообучение», «коллективный способ обучения (КСО)». Теоретическим обоснованием эффективности этой технологии является научно доказанное положение о том, что человек, обучающий других, запоминает до 95% изучаемого.

Заключение. Педагогическая практика свидетельствует о том, что результативность вышеуказанных образовательных технологий в процессе индивидуализации вузовского обучения достигается при наличии у преподавателя особых профессиональных способностей: обновления философии и методологии педагогического мышления; обеспечения гуманистической направленности преподаваемой дисциплины; владения прогрессивными образовательными технологиями (использование инновационных образовательных технологий позволяет в значительной мере преодолеть однообразие учебного процесса и повышает интерес студентов к содержанию предмета); осуществления гуманно-личностного подхода в обучении к каждому студенту; перехода от педагогики требований к педагогике отношений.

Индивидуализация обучения в современных условиях предполагает не только учет индивидуальных особенностей обучающихся, выявление уровня их личностного и интеллектуального развития, но и активное формирование учебной деятельности на основе знания ее структуры. Отечественные педагоги рассматривают индивидуализацию обучения как принцип совершенствования (реформирования) системы высшего образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании.

Список использованных источников

1. Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

ON THE QUESTION OF THE INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHSCHOOL

Summary: the paper deals with the necessity of individualization of the educational process in higher education. The features of the application, the terms of the efficiency and the ways of implementation of the individual approach to training in the preparation of specialists of highly professional qualifications are shown.

Keywords: individualized instruction, individual psychological characteristics of the personality, personality-oriented training, individualization of learning technology.

УДК 371

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

А.А. Клевжниц

В статье раскрываются методические аспекты подготовки будущих учителей изобразительного искусства при освоении композиционной грамоты. Представлены организационные этапы проведения занятий по композиции: подготовка студентов к восприятию учебного материала; передача информации преподавателем и ее восприятие студентами; осмысление и переработка информации; анализ и контроль усвоения полученных знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: композиция; методика преподавания; этапы подготовки; дидактические условия; контроль знаний и умений.

Введение. В художественной и педагогической практике теоретический аспект проблемы композиции (М.В. Алпатов, Н.Н. Волков, С.М. Даниэль, Е.А. Кибрик, Н.Н. Третьяков, Е.В. Шорохов) рассматривают в двух ее основных смыслах. Во-первых, композиция – это общее построение произведения и целенаправленный процесс его создания, заключающийся в разработке ее основной, стремящейся к целостности взаимосвязи, которая характеризуется как способ упорядоченности и содержания, и художественной формы в их диалектическом единстве. Во-вторых, композиция – это организация элементов художественной формы и их структурных отношений, средство выражения идейно-содержательной сущности произведения искусства в соответствии с определенными свойствами зрительного восприятия и художественными целями. При этом композиция опирается на конкретные изобразительные средства: изобразительный и композиционный материал, технику и средства его обработки; систему отношений ассоциативно-эмоционального уровня композиции; организационно-выразительные элементы картинной плоскости; упорядоченность структуры композиции в соответствии с разновидностями композиционных схем и т.д.

Поэтому «... в настоящее время понятие «композиция» все чаще рассматривается как явление диалектическое, так как оно впитало в себя и структурную

организацию художественного образа, и систему идейно-тематических и формально-пластических связей и зависимостей, и важнейшие закономерности принципа построения художественного произведения, а также процесс его создания и восприятия» [1, с. 259].

Эти основные подходы к содержанию понятия «композиция» являются и основными направлениями композиционной деятельности, ориентирующей на психологический характер художественного творчества.

Результаты исследования. Эффективность подготовки будущих учителей изобразительного искусства при освоении композиционной грамоты мы связываем с наличием в дидактическом процессе ряда звеньев:

- подготовка студентов к восприятию учебного материала;
- передача информации преподавателем и ее восприятие студентами;
- осмысление и переработка информации в знания и методы мыслительной и художественно-практической деятельности в ходе воспроизведения и творческого применения их на практике;
- анализ и контроль усвоения полученных знаний, умений и навыков.

Подготовка студентов к восприятию учебного материала связана с созданием условий для концентрации внимания на изучаемом предмете, теме, задаче, а именно: снижение уровня отвлекающих факторов, психологическая мобилизация на получение знаний, создание рабочей атмосферы, которая стимулирует, организует и направляет учебно-творческий процесс.

Передача информации от преподавателя к студенту осуществляется в процессе беседы, где излагаются жанровые и композиционные особенности решаемой темы, раскрываются методы, приемы и средства образного решения идейно-содержательных и практических задач композиционно-творческой деятельности. Среди условий эффективного изложения информации можно отметить следующие: четкое определение цели и задач изучаемого материала; обоснование методов, форм и средств сообщения, включая ритм и темп изложения материала; дидактическая и психологическая подготовка студентов; условия работы; выбор дополнительных заданий и упражнений; оценка возможностей восприятия передаваемой информации по объему, доступности и глубине содержания, степени абстрагирования; анализ сообщений с определением причин успешности или неуспешности их усвоения; чередование труда и отдыха.

Основной объем информации на занятиях по композиции студенты получают в форме визуальных образов: демонстрационных моделей, композиционных схем, таблиц, плакатов, репродукций, учебных работ из методического фонда. Важнейшей функцией наглядности в учебном процессе по композиции является формирование конкретных представлений, образов, которые кладутся в основу понятий и благодаря которым можно совершить переход от визуального восприятия к абстрактно-образному мышлению.

Среди ведущих учебных пособий по композиции, активно используемых в УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» следует отметить «Формальную композицию» О.В. Чернышева [2]. В данном «творческом практикуме» дается систематизированное изложение вопросов теории и методики освоения художественно-композиционной грамоты в Белорусской государственной академии искусств. Представленные в монографии О.В. Чернышева примеры творческих работ студентов могут служить в качестве наглядного пособия, так как дают ясную ориентировочную основу преподавателю в формулировке, а студентам в решении заданий по композиции.

Использование наглядных методов в обучении композиции дает возможность обучающимся более сознательно и целенаправленно выбирать подходящую структуру

композиции, анализировать эффекты, вызванные сочетанием тех или иных композиционно-образных средств и приемов, отбирать продуктивные способы решения поставленных задач, прогнозировать возможные результаты деятельности. Все это стимулирует процесс формирования художественно-проектных способностей обучающихся, повышает результативность их художественно-композиционной деятельности.

Практика показала, что наибольшая эффективность наглядных средств обучения достигается, если: наглядный материал не содержит ничего лишнего, ненужного для данного показа и объяснения; пособия демонстрируются студентам только в тот момент, когда это необходимо преподавателю и не ранее; материал представлен в выразительной, ясной и понятной форме, соответствующей уровню подготовки обучающихся; демонстрируемый материал является логическим продолжением предыдущего, изученного, что позволяет сопоставлять его с ранее известными понятиями, фактами, образами, обобщать и запечатлевать в своем сознании как определенный метод достижения поставленной цели.

Необходимо подчеркнуть, что, в отличие от других дисциплин художественного цикла, специфика обучения композиции проявляется в том, что основной объем практической деятельности студентов проходит в виде самостоятельной работы – аудиторной и домашней. Самостоятельная деятельность студентов заключается в умении приобретать знания из разнообразных источников – наглядных, словесных, практических – и применять их в новых условиях, при новых сочетаниях используемых элементов, находить оптимальные методы, средства и приемы деятельности, открывать новые способы решения творческих задач. При этом от студента требуется умение без посторонней помощи рационально организовать, направить и контролировать свою деятельность, успешно преодолевать возникающие трудности, довести работу до логического завершения, обоснованно выдвигать и разрешать новые цели и задачи.

Отдельно остановимся над исправлением недостатков или ошибок при работе над композицией. Нельзя просто указывать на недочет или помогать в работе над композицией конкретным советом: нарисовать то-то и там-то. Цель не просто исправить ошибку или нарисовать интересную композицию, а добиться, чтобы студент сам нашел и сам понял, почему здесь ошибка, научился запоминать и использовать то, что находится вокруг него и т.п. Поэтому мы рассуждаем со студентом, стараясь, чтобы в процессе разговора он сам пришел к определенным выводам, научился анализировать. Необходимо с помощью наводящих вопросов направить его в нужное русло при работе над композицией, указать на наличие ошибки, но не показывать ее, задавать вспомогательные вопросы, которые помогут студенту путем анализа увидеть её и прийти к нужному решению. Во-первых, студент учится мыслить логически, во-вторых, таким образом, материал лучше усвоится, и, в-третьих, как можно предположить, возрастет самооценка студента, а это очень важно.

В композиционной деятельности развитию самостоятельности студентов способствует использование методов проблемного обучения. В их основе лежит аналитическая оценка ситуации, которая вызывает стремление преодолеть противоречие между потребностью в решении задачи и отсутствием необходимых знаний и умений для ее решения. Проблемная ситуация в силу своей недосказанности вызывает состояние интеллектуальной и эмоциональной сосредоточенности и этим способствует продуктивности в решении поставленных задач. Характерным для проблемных заданий по композиции является привлечение знаний из смежных дисциплин, подключение дополнительных сведений сверх программы, решение задач на основе аналогии, вариативного сочетания элементов.



**На занятиях по композиции (специальность: Технология (обслуживающий труд).
Изобразительное искусство, 4 курс)**

Заключительным звеном учебного процесса является анализ и оценка работы студентов, которая направлена на контроль состояния системы обучения и корректирование всех отклонений в ее функционировании. Эффективность передачи учебной информации требует установления непрерывной обратной связи, то есть получения сведений об уровне усвоения знаний, умений и навыков от студента к преподавателю.

Итоговый контроль, который осуществляется в форме просмотра учебных и творческих работ в конце изучения темы, раздела и курса, не обеспечивает должного управления процессом усвоения и закрепления учебного материала, а лишь фиксирует достигнутый уровень мастерства. Своевременное выявление отстающих студентов и корректировка их деятельности возможна только в результате непрерывного текущего контроля над обучением.

Достаточно высокие результаты в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина показал текущий контроль поэтапного ведения работы над композицией, проводимый в форме просмотра, анализа и самоанализа самими студентами (специальность: Технология (обслуживающий труд). Изобразительное искусство, 4 курс). Каждый обучающийся защищает свою работу: дает краткую характеристику, где отражает особенности выбранной тематики, цели и задачи, которые он преследовал; обосновывает выбор средств, приемов и материалов композиционно-образного решения. Остальные члены группы корректируют, дополняют или критикуют автора с помощью наводящих вопросов, контраргументов. В итоге ставится коллективная оценка, учитывающая многообразие точек зрения. При этом преподаватель выступает в роли арбитра, следящего за правильностью приводимых аргументов, принимающего окончательное решение в спорных случаях.

Заключение. Данные, получаемые в ходе проведения подобных обсуждений, позволяют ориентировать в уровне усвоения учебного материала, подходах и принципах решения практических заданий, дают возможность целенаправленно воздействовать на обучаемых: корректировать их знания, консультировать, направлять деятельность, исправлять допущенные ошибки, давать дополнительные задания и упражнения, направленные на преодоление выявленных недостатков.

Таким образом, развитие учебного процесса по композиции может идти по пути поступательного усложнения содержания, методов, приемов и форм как отдельных звеньев, так и всей системы обучения. Очевидно, что наилучшие результаты в подготовке будущего учителя изобразительного искусства могут быть достигнуты при условии учета специфики композиционной деятельности как системы организации, управления, контроля и развития профессиональных способностей обучаемых.

Список использованных источников

1. Свешников, А.В. Композиционное мышление. Анализ особенностей художественного мышления при работе над формой живописного произведения / А.В. Свешников. – М. : Университетская книга, 2009. – 272 с.
2. Чернышёв, О.В. Композиция. Творческий практикум: учеб. пособие / О.В. Чернышёв. – Минск : Беларусь, 2013. – 447 с.

METHODICAL ASPECTS OF LEARNING COMPOSITION OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Summary: the article reveals the methodological aspects of the training of future teachers in learning the fine art of composition. The organizational stages of composition classes are described: preparing students for the perception of educational material; transmission the of information to the teacher and it's perception by the students; understanding and processing of the information; analysis and control of the mastered knowledge and skills.

Keywords: composition; methods of teaching; stages of preparation; teaching conditions; testing of the knowledge and skills.

УДК 159.944.4:378.147

ВЛИЯНИЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Е.А. Колесниченко

В статье анализируется проблема влияния экзаменационного стресса на развитие личности и учебную деятельность студентов педвуза. Выделены причины и стадии стресса, ведущие стрессовые факторы, когнитивные стрессопровоцирующие установки.

Ключевые слова: стресс, экзаменационный стресс, дистресс, эустресс, профессиональная подготовка, учебная деятельность студентов педвуза.

Введение. В процессе профессиональной подготовки будущего педагога объективно существуют периоды, которые могут негативно влиять на его мотивационное и функциональное состояния. Речь идет об экзаменационной сессии, в результате которой значительная часть студентов переживает определенное психологическое состояние – экзаменационный стресс. При этом оценка экзаменационного стресса специалистами носит неоднозначный характер. С одной стороны, экзамены мобилизуют студентов на более интенсивную учебную деятельность, несут контролирующую функцию, а в случае их успешной сдачи являются фактором, повышающим самооценку обучающегося. С другой стороны, экзамены могут оказывать негативное влияние на психическое и соматическое здоровье студентов, вызывать страх, беспокойство и другие отрицательные эмоции.

Результаты исследования. Проблема стресса является одной из актуальных в психолого-педагогической науке и практике. Сегодня научным знанием накоплено значительное количество многоплановых междисциплинарных исследований различных видов стресса – стресс жизни, физиологический стресс, эмоциональный стресс, посттравматический стресс, профессиональный стресс и т.п. Однако анализ специальной научной литературы показал, что проблема экзаменационного стресса в студенческой среде пока не получила должного внимания в современных психологических исследованиях.

Сложность и многообразие форм стресса определяет многообразие подходов к изучению данного состояния медиками, физиологами, педагогами, психологами. Для лучшего понимания этого явления имеет смысл обратиться к первоначальной концепции стресса, предложенной в 1936 году канадским эндокринологом Гансом Селье. Ученый определял стресс как феномен неспецифической реакции организма в ответ на разнообразные повреждающие воздействия [1]. Стресс (от англ. stress – нажим, давление) – это любое более или менее выраженное напряжение организма, связанное с его жизнедеятельностью. Имеется в виду совокупность стереотипных, филогенетически запрограммированных реакций организма, вызываемых воздействием различных интенсивных стимулов окружающей нас среды, трудными жизненными ситуациями. По своей сути возникающие реакции организма имеют адаптационный характер. И в этом случае стресс – неотъемлемое проявление жизни. Следовательно, дело не в наличии стресса как такового, а в его количестве (выраженности), перерастающем в определенное качество.

Согласно теории Г. Селье выделяют три основных стадии развития стресса: первая – стадия тревоги; вторая – стадия резистентности (сопротивления); третья – стадия истощения. Также Г. Селье выделяет два вида стресса – эустресс и дистресс. Дистресс всегда неблагоприятен для организма, он связан с вредоносным стрессом. Эустресс сочетается с благоприятным (желательным) эффектом для организма, так как он способствует мобилизации и активизации психических процессов, а эмоции человека носят стенический характер [2].

Специфика развития личности в студенческом возрасте подчеркивается многими отечественными исследователями (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. А. Аверин, А. А. Деркач, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, А. Г. Маклаков, Д. Б. Эльконин и мн. др.). Приобретая статус студента, молодой человек входит в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми. Все это требует от него систематического интеллектуального труда, самодисциплины и самоорганизации. Высшее образование независимо от конкретной специальности традиционно строится как синтетическое и фундаментальное. Изучение материала осуществляется через проведение самостоятельных исследований, с выработкой собственного взгляда на проблему. У студентов, вчерашних школьников, перестройка к новым социальным условиям вызывает активную мобилизацию, а затем истощение физических резервов организма, особенно в первые годы обучения. На первом курсе происходит изменение социальной роли обучающегося, корректировка потребностей и системы ценностей, возникает необходимость более гибко регулировать своё поведение, приспособившись к более жёстким требованиям высшей школы, устанавливать взаимоотношения в новом коллективе, иногородним – обустроить быт. С перечисленными проблемами сталкивается практически каждый студент, и способ их разрешения либо способствует его личностному и профессиональному становлению, либо приводит к глубоким внутренним кризисам [3].

Поступив в вуз, молодые люди сталкиваются с большой психоэмоциональной нагрузкой, значительной умственной работой, необходимостью адаптации к новым условиям обучения, режима дня, питания, а у ряда студентов – и к новым условиям проживания и общения с окружающими. В связи с продолжающимся развитием организм студентов в период обучения подвержен различным неблагоприятным воздействиям, что может привести к срыву процесса адаптации и развитию целого ряда заболеваний.

Наиболее подвержены стрессу студенты с ослабленным здоровьем, особенно страдающие хроническими заболеваниями. Большое значение имеют тип темперамента студента, степень его социальной адаптации в новую образовательную и социально-

культурную среду. В группу риска входят юноши и девушки с низким уровнем самооценки. Стресс может повлиять не только на тех, кто плохо успевает, но и на вполне благополучных молодых людей с хорошей подготовкой и высоким чувством ответственности. Независимо от характера и успеваемости студенты оказываются в стрессовом состоянии из-за повышенной тревожности, которая отмечается у подавляющего большинства современных студентов. Психологи утверждают, что уровень тревожности у подростков и юношей, считающихся сегодня здоровыми, выше, чем 30 лет назад был у их сверстников, стоявших на учете у неврологов и психиатров [4].

Согласно мнению Ю. В. Щербатых, экзаменационный стресс занимает ведущее место среди причин, вызывающих психическое напряжение у обучаемых [3, с. 111–115]. Под экзаменационным стрессом понимают определенное психофизиологическое состояние человека сдающего экзамен, сопровождающееся специфическими физиологическими изменениями организма (повышение давления, учащенное сердцебиение, выделение пота, ускоренное дыхание и др.) и определенным психологическим состоянием (страх не сдать экзамен, получить оценку меньше ожидаемой, боязнь наказания со стороны родителей, низкая оценка педагогов и сокурсников и др.). Однако, на самом деле, этот процесс занимает достаточно длительное время. Исследования показывают, что экзаменационный стресс начинается с того момента когда студент осознает, что в ближайшее время ему неизбежно придется сдавать тот или иной экзамен. Актуализирование этой мысли у разных групп студентов происходит в различные сроки: от нескольких дней до нескольких недель до экзамена. С этого момента начинает нарастать тревожное ожидание экзамена, которое достигает максимума в учебной аудитории, где происходит его сдача.

В последние годы получены убедительные доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечнососудистую и иммунную системы студентов. Студенты испытывают интенсивные интеллектуальные, социально-психологические, а подчас и физические перегрузки [5]. Во время экзамена значительно повышается частота сердечных сокращений, возрастают артериальное давление, уровень мышечного и психоэмоционального напряжения. После сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к норме, и требуется несколько дней для того, чтобы параметры артериального давления вернулись к исходным величинам.

Информационно-интеллектуальные перегрузки, являющиеся также стрессогенными для студентов, заключаются в необходимости освоения большого объема информации по разным дисциплинам в условиях дефицита времени. Следовательно, одним из ведущих стрессовых факторов для студентов является учебная неуспеваемость, где значительную роль играют:

- несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню начальной подготовки студента;
- психическое, эмоциональное напряжение и снижение стрессоустойчивости студентов в период экзаменационных сессий;
- чрезмерно большой объем информации и дефицит времени;
- система случайного выбора билетов и др.

Эти и другие факторы являются вероятными внешними причинами усиления эмоционального напряжения и приводят к снижению уровня мотивации к учебе, неудовлетворенности учебным процессом, возникновению конфликтных ситуаций с преподавателями, что, в свою очередь, также является дополнительными источниками психического напряжения обучаемых.

Но в большей части случаев экзаменационный стресс провоцируется самим обучающимся, когда его определенные мысленные (когнитивные) установки, носят явный стрессопроводящий характер и препятствуют успешной учебной деятельности. К ним относятся установка долженствования (я должен во что бы то ни стало), установка катастрофизации (преувеличение негативных последствий или характера явления и ситуации: кошмар, ужас, «конец света»), установка предсказания негативного будущего (все будет плохо, а что, если..., а ведь может быть..., а вдруг...), установка максимализма (только на отлично, по максимуму, на «все сто»), установка дихотомического мышления (или – или), установка персонализации (все события влияют на меня, я влияю на все), установка сверхобобщения (все, никто, никогда, всегда, постоянно, вечно, всюду), установка чтения мыслей (тенденция приписывать другим невысказанные вслух суждения, мнения: «они думают...»), установка оценочная (оценка личности в целом, а не поступков: плохой, хороший, глупый, никчемный).

Изменения психической деятельности под влиянием негативных стрессовых факторов образуют такие проявления личности студента, как растерянность, утрата самообладания и т.п. Крайние степени психических изменений приводят к фактическому распаду жизнедеятельности, самоустранению молодого человека от продолжения обучения в вузе. Такой студент может обладать вредными привычками (переедает, курит, ведет малоподвижный образ жизни и т.д.). Он часто одинок, не обладает позитивным мышлением и не умеет отдыхать. Молодой человек, находящийся в состоянии перманентного стресса, воспринимает жизнь как серьезную, чрезмерно трудную ситуацию, не обладает чувством юмора, с трудом определяет ближнюю и дальнюю жизненные перспективы. Некоторые студенты невольно превращают стресс в стиль своей жизни [6, с. 55].

Продуктивная жизнедеятельность студента обусловлена наличием психологической устойчивости, способности поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на молодого человека. Психологическая устойчивость – это умение управлять стрессовыми ситуациями, сохранение спокойствия в сложных экстремальных ситуациях, состояние внутренней гармонии, позитивное восприятие себя, соответствие личностных притязаний и достижений, осознание смысла жизни, физическая выносливость. Поддерживает психологическую устойчивость у студентов занятие любимым делом и доброжелательное отношение к людям, а также внутренние (личностные) и внешние (межличностная поддержка, социальная поддержка) ресурсы. К внутренним ресурсам личности студента следует отнести позитивное восприятие и отношение к себе, соответствие личностных притязаний и достижений, ощущение смысла жизни, веру в достижимость поставленных целей, хорошее физическое здоровье, выносливость, мотивацию здорового образа жизни, принятие ответственности за происходящее на себя, умение конструктивно управлять стрессом. Внешними ресурсами личности являются: эмоциональная поддержка близких людей; ощущение себя частью коллектива; социальная идентичность.

Студенты, которые научились контролировать свое психологическое состояние в ходе экзаменационной сессии, демонстрируют позитивное отношение к учебе, активно отстаивают собственные права и потребности. Более тщательно выбирают друзей и устанавливают взаимоотношения, которые приносят им удовольствие.

Активно участвуют в интересном, взаимном общении. Их учебная деятельность связана с чередованием периодов нагрузки и передышки. Они уравнивают опасные обстоятельства полезными целями и положительными событиями, к которым следует стремиться. Сохраняют хорошую физическую форму, хорошо питаются, редко являются носителями вредных привычек. Умеют активно отдыхать, у них развито чувство юмора, они способны к самоиронии. Стресс не влияет на продуктивность жизнедеятельности таких студентов.

Заключение. Следовательно, экзаменационный стресс не всегда носит опасный характер, приобретая свойства «дистресса». В определенных ситуациях психологическое напряжение имеет стимулирующее значение, помогая обучающемуся мобилизовать все свои знания и личностные резервы для решения поставленных перед ним учебных задач. Поэтому речь должна идти об оптимизации (коррекции) уровня экзаменационного стресса, то есть снижении его у свертревожных студентов с чрезмерно лабильной психикой и, возможно, некотором повышении его у инертных, маломотивированных обучающихся. Коррекция уровня экзаменационного стресса может достигаться разными средствами – при помощи фармакологических препаратов, методами психологической саморегуляции, оптимизацией режима труда и отдыха, в ходе проведения тренинговых занятий и спецкурсов. В этом случае перед вузовским психологом встает проблема прогноза стрессовых реакций того или иного студента на процедуру экзамена. Ее решение невозможно без детальной проработки как физиологических, так и психологических составляющих экзаменационного стресса с обязательным учетом индивидуальных личностных особенностей. Качества личности, препятствующие стрессу, – это доминирование мотивации стремления к успеху, высокий уровень интеллектуального развития и активный характер учебной деятельности обучаемого.

Список использованных источников

1. Брайт, Д. Стресс: теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. – СПб.: ПИТЕР. – 2003. – 332 с.
2. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье; под общ. ред. Е. М. Крепса. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
3. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
4. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1998. – 381 с.
5. Здоровье студентов: монография; под ред. Н. А. Агаджаняна. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 199 с.
6. Щербатых, Ю.В. Экзамен и здоровье / Ю.В. Щербатых // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 53–56.

INFLUENCE OF THE EXAM STRESS ON THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY

Summary: the article examines the problem of the influence of examination stress on the personal development and learning activities of a student of the pedagogical university. Main causes and stages of stress, leading stress factors, cognitive stress-provoking installation were allocated.

Keywords: stress, exam stress, distress, eustress, training, educational activity of students a teacher training.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Д.М. Кошман

В статье рассматриваются методологические основы формирования акмеологической компетентности будущего учителя, которые представлены акмеологическим, личностно-деятельностным и компетентностным подходами. Раскрывается сущность и содержание каждого подхода, а также принципов, которые их конкретизируют.

Ключевые слова: акмеологический подход, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход; принципы; формирование; акмеологическая компетентность; будущий учитель.

Введение. Рефлексия нормативного социально-экономического и образовательного пространства показала возрастающую актуализацию проблемы продуктивного личностно-профессионального развития (далее – ПЛПР) и роста профессионализма педагогических кадров, в том числе и будущих специалистов в регламентирующих документах различного уровня. В данных обстоятельствах очевидна актуальность формирования акмеологической компетентности у будущих учителей (далее – АКБУ), так как сформированность акмеологической компетентности у будущих специалистов обеспечит способность к ПЛПР, ориентированному на достижение вершин педагогического профессионализма, а также обеспечит решение задачи профессиональной деятельности по осуществлению профессионального и личного самообразования, проектированию образовательного маршрута, академической и профессиональной карьеры.

Под АКБУ понимается интегративное качество личности, выражающееся в способности проектировать, осуществлять и рефлексировать поступательно-продуктивное личностно-профессиональное развитие, направленное на достижение вершин педагогического профессионализма. Структурными компонентами АКБУ являются: мотивационный, познавательный, ценностно-смысловой, операциональный, событийный и рефлексивно-управленческий. Качество владения АКБУ выражается в уровнях ее сформированности (адаптивном, нормативном и продуктивном) и зависит от выбора критериальных методологических основ в системе высшего педагогического образования.

Результаты исследования. Методология в широком смысле этого слова рассматривается как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности [1]. На основе рефлексии современной философско-методологической литературы можно вычленить основные контексты понимания «методологического»: новый тип, организм и сфера деятельности; учение о деятельности или теория деятельности; отрасль культуры, обеспечивающая рефлексивную практику; система методов; наука о способах получения нового знания, методология научного познания; особый тип мышления и сознания; система знаний [2, с. 28].

В качестве методологических основ процесса формирования АКБУ выступают: акмеологический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Ведущим методологическим ориентиром выступает акмеологический подход, который представляет собой систему принципов, методов и приемов, позволяющих будущим учителям решать акмеологические проблемы и задачи, в ходе чего будет

осуществляться процесс формирования акмеологической компетентности. Данный подход обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя и заключается в направленности педагогических воздействий на актуализацию творческого потенциала студентов; повышение у них акме-мотивации; формирование стремления к самосовершенствованию и успешной самореализации в профессии; овладение акмеологическими знаниями и акмеологической деятельностью; формирование способности к ПЛПР. К принципам, конкретизирующим акмеологический подход, относятся принципы развития, перевода потенциального в актуальное, вершинности.

Принцип развития будущего учителя заключается в его движении к зрелости, к оптимальному уровню совершенствования в личностном и профессиональном плане. ПЛПР будущего учителя носит субъектный характер, осуществляется через разрешение противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в ходе разработки акмеограммы и реализации акмеологического проекта на практике. Данный принцип учитывает персональный характер развития будущего учителя, а также связь развития с жизненным путем и с учебно-познавательной деятельностью. Средством реализации данного принципа в образовательном процессе является организация на учебных занятиях и в ходе педагогической практики в школе критериальной рефлексии.

Принцип перевода потенциального в актуальное предполагает содействие развитию внутренних ресурсов студентов, определяющих их возможности, как актуально используемые, так и те, которые могут быть востребованы в будущем. В ходе формирования АКБУ происходит выявление и диагностика потенциалов (личного, творческо-креативного, акмеологического и других) будущего учителя и планирование их реализации в ходе ПЛПР. Реализация данного принципа способствует выполнению студентами заданий, находящихся в зоне их ближайшего развития, раскрывающих вполне достижимые ими перспективы развития (научно-исследовательские задания, проблемные задачи, разбор ситуаций из практики педагогической деятельности, дискуссии и другое).

Принцип вершинности предполагает продуктивный характер личностно-профессионального развития будущего учителя, направленного на достижение «акме» [3, с. 12]. При организации образовательного процесса необходимо осуществлять рефлексивную деятельность, направленную на определение факторов достижения вершин, с одной стороны, и факторов своего отставания, с другой, и на этой основе разрабатывать акме-целевые стратегии самодвижения к вершинам. Диагностировать данные факторы можно с помощью методов имитационного моделирования деятельности «вершинных» специалистов, взяв их модельные характеристики за эталон решения акмепедагогических проблем. В качестве таких «вершинных» специалистов выступают выдающиеся педагоги прошлых лет и современности (победители конкурса «Учитель года Республики Беларусь», заслуженные учителя, учителя-методисты и др.), а также лучшие учителя школ. Изучение их жизненного и профессионального пути, анализ их педагогического опыта и опыта их ПЛПР выступает в качестве необходимых и значимых акмеологических задач для будущего учителя в процессе формирования акмеологической компетентности.

Личностно-деятельностный подход выступает основным методологическим ориентиром при регламентировании процесса преобразовательной деятельности, направленной на формирование АКБУ. В процессе формирования АКБУ личностно-деятельностный подход в своем личностном аспекте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, портрет, т.е. студент как личность (его субъективность). В качестве второго аспекта рассматриваемого подхода выступает его деятельностный компонент, т.к. процесс формирования АКБУ происходит в учебной

и квази профессиональной деятельности, при наличии рефлексии данного процесса, субъект-субъектных отношений в системе «студент-преподаватель» и полифонического педагогического взаимодействия (М.М. Бахтин). Следует отметить, что разграничение данных аспектов условно и может быть проведено только теоретически. Рассмотрение профессионализма в диалектическом единстве профессионализма личности и деятельности является реализацией этого подхода. Его использование в качестве нормативного методологического основания в процессе формирования АКБУ осуществляется посредством принципов активности, субъектности и субъективности, рефлексии.

Принцип активности подразумевает проявление осознанного отношения будущего учителя к учебной деятельности и ПЛПР, что позволяет осуществлять целенаправленную активность студентам в процессе формирования у них акмеологической компетентности (активное овладение содержанием акме-педагогического характера). Этот принцип предполагает творческое выполнение студентами самостоятельных работ, активное усвоение учебного материала, активизацию мыслительной деятельности, высокий уровень мотивации, осознанную потребность в усвоении компетентности, результативность, соответствие социокультурным нормам. Данный принцип реализуется посредством использования в процессе формирования АКБУ методов активного и интерактивного обучения.

Принцип субъектности и субъективности базируется на идеях С.Л. Рубинштейна [4] о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся в индивидуально-психологических особенностях (потребностях и способностях человека) к самосовершенствованию. Субъектность будущего учителя понимается как его способность быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать стратегию, проект и план ПЛПР. В процессе реализации субъектности будущего учителя в полной мере проявляется его субъективность. Под субъективностью понимается выражение представлений человека (мыслящего субъекта) об окружающем мире, его точки зрения, чувства, убеждения и желания. Это отношение к чему-либо, определенное личными взглядами, интересами или вкусами субъекта. Реализуется данный принцип через создание условий, способствующих становлению субъектной позиции. Реализация в полной мере субъективности студентов предполагает ориентацию на использование гуманистических, демократических, активных, кооперативно-коммуникативных форм и методов обучения.

Принцип рефлексии является одним из основополагающих принципов процесса формирования АКБУ. Рефлексия в акмеологической деятельности обеспечивает процесс коррекции способа действия через посредство реконструкций хода действия и причин затруднений и обусловлена потребностью преодолеть затруднение с помощью анализа действия, а также самоанализа, осмысления, оценки предпосылок, условий и течения собственной деятельности [3, с. 107]. Реализуется принцип посредством создания перманентного рефлексивного пространства в ходе образовательного процесса. Для этого необходимо развитие у студентов рефлексивных умений и применения различных видов рефлексии на протяжении всего процесса формирования АКБУ, поскольку рефлексия выступает основным механизмом развития АКБУ.

Компетентностный подход рассматривается как методологическая основа непрерывного общего и профессионального образования, сущность, которой состоит в реализации рефлексивно-деятельностного университетского образования, ориентированного на подготовку специалиста, владеющего нормативными и

креативно-творческими способностями решения профессиональных задач и проблем [5]. С позиций компетентностного подхода, применяемого в системе высшего образования нашей страны, акмеологическая компетентность является наиболее оптимальным результатом акмеологического развития на этапе становления будущего учителя и может рассматриваться в качестве образовательного результата. Главным элементом содержания обучения при данном подходе становится опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способностей и видов готовности, относящихся к различным сферам социальной жизни, деятельности, науки, культуры. К принципам компетентностного подхода относятся принципы интегративности, универсальности и практико-ориентированности.

Принцип интегративности заключается в том, что в целостном образовательном процессе центральное место принадлежит субъекту учебной деятельности, а именно студентам с их индивидуально-психологическими особенностями. Данный принцип задает системную организацию и осуществление проектируемого образовательного процесса. Он проявляется в двух аспектах: во-первых, в том, что АКБУ в виде комплексной деятельностной структуры интегрирует взаимосвязи ценностных ориентаций, умений и знаний для эффективного решения личностно-значимых и социально актуальных акмезадач. Во-вторых, в полидисциплинарности и межпредметности, что предполагает формирование АКБУ средствами различных учебных дисциплин, используя комплексные акмеологические задачи и проблемы. Такой подход позволяет создать у будущего учителя видение целостного акмеологического пространства современного педагога на основе взаимодополнительности гуманитарного содержания учебных дисциплин, а также единства педагогической теории и практики, что способствует достижению его культуросообразности и сближению с реальной жизнью.

Принцип универсальности предполагает то, что АКБУ носит ключевой характер и позволяет решать инвариантные, обобщенные акмезадачи, соответствующие мировым тенденциям, вызовам в профессиональной сфере, что обеспечивает быструю адаптацию к трудовой деятельности, конкурентоспособность и профессиональную мобильность в мировом образовательном пространстве. Быстрая адаптация проявляется в готовности сразу же включиться в профессиональную деятельность и продуктивно развиваться в ней, а мобильность – в способности гибко переучиваться, осваивать новые знания и технологии.

Принцип практико-ориентированности отражает связь теории с практикой через подготовку студентов к эффективному использованию теоретических знаний в разнообразных практических ситуациях. Взаимосвязь теории с практикой реализуется в сочетании теоретического обучения и практической подготовки будущего учителя с преобладанием последней, что выражается в практико-ориентированном образовании студентов. Конкретно-специфическими особенностями реализации данного принципа в образовательном процессе УВО является введение теоретической акмеологической подготовки будущих учителей (факультативный курс «АКБУ») и акмеологизация педагогической (производственной) практики в школе, в процессе которой осуществляется реальная акмеологическая деятельность студентов. Это позволит получить студентам опыт самостоятельного решения учебных, квазипрофессиональных и профессиональных акмеологических задач.

Заключение. Вышерассмотренные акмеологический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы и принципы, которые их конкретизируют и реализуют в образовательном процессе УВО, выступают методологическими основами формирования АКБУ. Данные методологические основы регламентируют и конституируют преобразовательную деятельность в процессе формирования акмеологической компетентности будущего учителя в УВО.

Список использованных источников

1. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
2. Снопкова, Е.И. Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования / Е.И. Снопкова // Вестник МГИРО. – 2015. – № 4 (23). – С. 24–29.
3. Деркач, А.А. Акмеологический словарь / под ред. А.А. Деркача. – 2-е изд. – М. : РАГС, 2005. – 161 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2002. – 720 с.
5. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

METHODOLOGICAL BASES TO FORM THE ACMEOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Summary: the article deals with the methodological bases to form acmeological competence of future teachers, which are represented by acmeological, personal-activist and competence approaches. The essence and the content of each approach, as well as the principles that specify them are specified in the article.

Keywords: acmeological approach; personal-activist approach; competence approach; principles; formation; acmeological competence; future teacher.

УДК 378.14

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

И.А. Макеренкова

В статье рассматриваются вопросы развития современного высшего образования в контексте использования инновационных образовательных технологий при организации самостоятельной работы студентов, а также раскрывается значимость формирования профессиональных компетенций будущего педагога.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональное мышление, компетентность, инновационная деятельность, активизация самостоятельной работы

Введение. Инновационные процессы в экономике и социальной жизни обуславливают своего рода революционную ситуацию в образовании. Система образования не существует сама по себе, а является органической частью общества, которая призвана удовлетворить потребности личности, общества и государства.

В сложившейся ситуации нужна система научных представлений, позволяющих осознанно программировать перспективы развития образовательной практики,

обосновать новые педагогические технологии. Чем более масштабны преобразования в практике обучения, тем больше значимость их научного обеспечения – педагогического, психологического, методического и тем большей «мощностью», объяснительным и прогностическим потенциалом должна обладать психолого-педагогическая теория.

В настоящее время сложились объективные предпосылки для качественного прорыва к новым технологиям обучения и воспитания. В числе этих предпосылок – передовой педагогический опыт, потенциал некоторых направлений исследований, накопленный в психолого-педагогической науке, перестройка всех сфер жизнедеятельности общества [3].

Результаты исследования. Повышение эффективности профессиональных технологий обучения в высшей педагогической школе обеспечивается реализацией ряда условий: индивидуализации обучения студентов; сокращения затрат учебного времени на текущий контроль путём внедрения системы оценки знаний, умений и навыков студентов; преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной; ухода от жёсткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения.

В нашей стране наметились самые разные подходы к повышению качества подготовки студентов в системе профессионального образования. Их авторы стремятся создать дидактические условия преодоления давно наметившегося равнодушия к знаниям, нежелания учиться, развития познавательных, а к концу обучения профессиональных мотивов и интересов. Однако весьма часто активизация сводится либо к усилению контроля над работой учащихся, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение всё той же информации.

Одним из условий высококачественной профессиональной подготовки будущих учителей в системе высшего педагогического образования является, по общепризнанному мнению, вовлечение в активную познавательную деятельность каждого студента, применения ими на практике полученных знаний и чёткого осознания, где, каким образом и для чего эти знания могут быть применены.

Положение о том, что система организованного обучения должна вооружить студентов как знаниями того или иного учебного материала, так и способами их эффективного усвоения, как правило, обсуждается в контексте проблемы активизации учебной деятельности студентов.

Создание концептуальных основ активного обучения в рамках более широкой психолого-педагогической теории – объективная необходимость сегодняшнего дня. Только разработка соответствующих научных средств анализа опыта активного обучения позволит разумно пользоваться его огромными возможностями при подготовке и повышении квалификации кадров, разрабатывать не только новые формы и методы обучения, но и органически вписывать их в традиционную педагогическую систему, изменяя тем самым качество последней.

Интенсификация и активизация процесса обучения предполагает сегодня не столько увеличение объёма передаваемой информации, сколько создание дидактических и психологических условий осмысления учения. Создание высокой

мотивации к изучению предмета позволяет выявить личностные качества обучаемых, раскрыть их резервные возможности [2].

Сегодня передовые образовательные технологии основываются на парадигме культурных норм поиска, отбора, получения, передачи информации через инновационные формы организации процесса обучения, в частности с преобладанием самостоятельной познавательной деятельности обучаемых. Успешная трудовая деятельность специалиста становится возможной лишь при наличии умения самостоятельно овладевать новейшими достижениями науки и передовым опытом. В современных условиях, когда стремительно растёт поток полезной информации, увеличивается объём учебного материала, подлежащего усвоению, от студентов требуется умение самостоятельно работать над источниками информации. Главная задача вуза в том, чтобы выработать интеллектуальную потребность в знаниях, воспитать привычку к чтению научной литературы в целях развития чувства радости познания [1].

Как известно, одной из основных форм приобретения знаний студентами вуза является самостоятельная работа, которая служит основой высшего образования. Многообразие и сложность современного знания, условий труда обязывают высшую школу вносить значительные коррективы в подготовку специалистов. Ведь только те знания, к которым человек пришёл самостоятельно, через собственный опыт, мысль и действие, становятся действительно прочным его достоянием. Именно поэтому высшая школа постепенно переходит от «передачи» студентам знаний в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, к формированию у них опыта творчества. Такой опыт предполагает учёт психологической, теоретической и практической готовности студентов к обучению в высшей школе; соответствующий отбор учебного материала, планирование его объёма с учётом сложности и трудоёмкости; использование передовых технологий обучения, проверки оценки приобретаемых студентами знаний, навыков, умений, уровней сформированности опыта самостоятельной деятельности на различных этапах становления их как специалистов.

Проблема организации самостоятельной работы студентов (СРС) имеет свою историю теоретического освещения и практической реализации её основных положений в сфере образования. Однако вопрос о рациональной организации СРС является недостаточно исследованным. Под рациональной организацией самостоятельной работы понимается проектирование самостоятельной работы студентов с учётом специфики мотивационного, целевого, содержательного и процессуального компонентов педагогического процесса и ориентации её на продуктивную деятельность при минимальных затратах времени и сил преподавателей и студентов.

И. И. Цыркун выделяет два компонента самостоятельной работы студентов, которые взаимно дополняют друг друга: *содержательно-логический (внутренний) и организационный (внешний)* (рисунок).

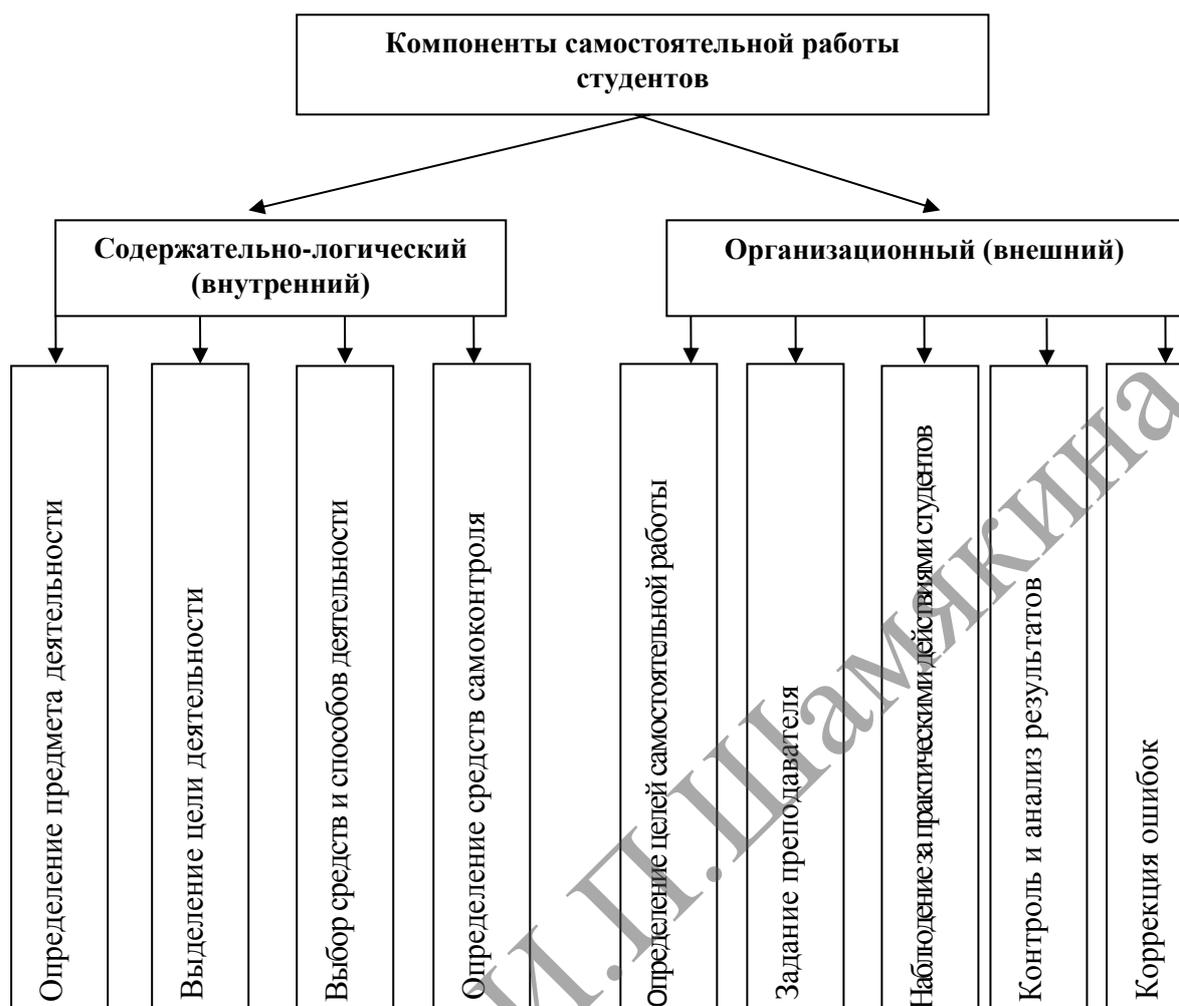


Рисунок – Компоненты самостоятельной работы студентов

Внутренний компонент включает: определение предмета деятельности, выделение цели деятельности, выбор средств и способов деятельности, определение средств самоконтроля. Внешний компонент самостоятельной работы обусловлен её педагогическими функциями и содержит следующие типичные структурные образования: определение целей самостоятельной работы, предъявление преподавателем устного или письменного задания, наблюдение за практическими действиями студентов и оказание им помощи (при необходимости), контроль и анализ результатов, коррекция ошибок [4].

Анализ теории и практики организации СРС позволил определить проблемное «поле» в этой области:

- формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы;
- осуществление преемственности между школой и высшим учебным заведением при организации самостоятельной работы;
 - рассмотрение самостоятельной работы как средства самообразования педагога;
 - реализация индивидуально-дифференцированного подхода;
 - применение новых информационных технологий в организации самостоятельной работы и др.

Основные формы организации самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины, уровнем образования и степенью подготовленности студентов, необходимостью упорядочения их нагрузки.



Самостоятельная работа студентов (технолого-биологический факультет, специальность: Технология (Обслуживающий труд). ИЗО)

В сложившейся ситуации необходима система научных представлений, позволяющих осознанно программировать перспективы развития образовательной практики, обосновывать новые педагогические технологии. Чем более масштабны преобразования в практике обучения, тем больше значимость их научного обеспечения – педагогического, психологического, методического и тем большей «мощностью», объяснительным и прогностическим потенциалом должна обладать психолого-педагогическая теория.

Изменить положение дел к лучшему можно, на наш взгляд, прежде всего за счёт использования таких технологий обучения, которые позволяют усилить мотивацию студентов, активизировать их творческое личностное начало, уменьшить время на усвоение того или иного конкретного материала, кардинально повысить общую эффективность образовательного процесса.

Заключение. Теоретическая и экспериментальная работа, проводимая в области активизации форм самостоятельной работы, убеждает, что стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является не увеличение объёма передаваемой информации, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности. Речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней; необходимо создавать дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности.

Список использованных источников

1. Водзинский, Д.И. Педагогика высшей школы / Д.И. Водзинский: Монография. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2000. – 224 с.
2. Дмитренко, Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т.А. Дмитриенко. – Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 54–59.
3. Социально-экономические и организационные проблемы образования на этапе его трансформации: Сборник научных статей. – Минск: НИО, 1998. – 118 с.
4. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск.: Жасскон, 2005. – 192 с.

ACTIVIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Summary: the article considers the issues of development of modern higher education in the context of using innovative educational technologies in the organization of independent work of students, as well as the significance of formation of professional competence of a future teacher.

Keywords: independent work, professional thinking, competence, innovation, activization of independent work.

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ АКСИОСФЕРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В.В. Малащенко

В статье описана система выявленных психолого-педагогических условий развития аксиосферы студентов в процессе изучения дисциплин медико-биологического цикла; отражены результаты научного исследования, посвященного решению проблемы поиска практических способов организации аксиологического воспитания студентов.

Ключевые слова: аксиосфера, аксиологическое воспитание, ценностные ориентации, медико-биологические дисциплины.

Введение. В современных условиях быстрого обновления знаний на систему образования возлагается ответственность за воспитание студента как субъекта и творца собственной жизни, что требует особого внимания к формированию аксиологического сознания личности учителя.

Многие современные исследователи, такие, как Н.А. Асташова, В.А. Сластенин и др., в своих трудах неоднократно подчёркивают важность аксиологического аспекта в профессиональном образовании будущих учителей, уделяя особое внимание становлению их аксиосферы. Важность заключается в том, что только педагог с развитой аксиосферой, в структуре которой находятся общечеловеческие ценности жизни, здоровья человека и т.п., может осуществлять эффективную педагогическую деятельность по укреплению здоровья подрастающих поколений.

Результаты исследования. Понятие «профессиональная аксиосфера личности» фиксирует момент стабильности, целостности, устойчивости как одного из этапов развития и преобразования ценностного сознания учителя, с одной стороны, и момент долженствования в его профессионально-педагогическом менталитете – с другой. На этом основании М. С. Каган подчеркивает, что всегда необходимо отличать поступки, совершенные под влиянием «ценностей», коренящихся в духовном мире человека, от действий, совершенных личностью в соответствии с принятыми в обществе нормами поведения, правилами этикета и т.д. [1].

Хорошему педагогу приходится все время думать, не нарушил ли он границу своего вмешательства, не превысил ли своих «полномочий», решая, что для учащегося благо, а что – зло. Настоящий профессионал, имеющий высокие эталоны качества профессиональной деятельности и отношений, формирует довольно жесткую систему нормативной регуляции, побуждающей его постоянно придерживаться этих эталонов и стандартов [2].

Под *аксиосферой личности учителя* мы понимаем систему профессионально педагогических ценностных ориентаций педагога, характеризующих его мировоззрение и определяющих характер его педагогической деятельности.

Аксиосфера личности включает в себя смысложизненные ориентиры, или значимое, существенное для той или иной личности, где это существенное отграничивается от незначительного (Б.Г. Ананьев, В. Вичев и др.). Ещё М. Мюнстерберг отстаивал мнение о том, что изучение характера человека должно осуществляться в особых категориях, главной из которых является категория ценности [3, с. 228].

В.Н. Сагатовский утверждал, что аксиосфера – это совокупность ценностей, являющихся обобщенными устойчивыми представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении.

Становление аксиосферы будущего педагога – длительный процесс, состоящий из следующих этапов (по Н.А. Асташовой):

1. Предъявление ценностей будущему учителю.
2. Осознание ценностной ориентации личностью.

3. Принятие ценностной ориентации будущим педагогом: реализация ценностной ориентации в деятельности и поведении; закрепление ценностной ориентации в направленности личности будущего педагога и перевод её в статус качества личности; актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности учителя [3, с. 127].

Для нас представляет интерес определение места здоровья в аксиосфере будущих учителей. Мы считаем необходимым выделить здоровье как *профессиональную ценность*, так как здоровье обуславливает гармоничное развитие человека и возможность достижения высокого профессионализма.

Таким образом, следует создать условия формирования профессионально значимых личностных качеств студентов, необходимых для продуктивной деятельности в сфере образования.

Эффективность аксиологического воспитания студентов в процессе обучения обеспечивается совокупностью психолого-педагогических условий, среди которых приоритетное значение имеют следующие:

- модификация программы учебных дисциплин МБЦ с учетом аксиологических принципов в обучении студентов;
- эффективное развитие аксиосферы будущего учителя в ходе изучения дисциплин МБЦ на основе учета преподавателем индивидуальных особенностей личности студента (опора на знание таких особенностей позволит реализовать дифференцированный подход в обучении студентов);
- гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса;
- направляющая роль преподавателя, от которого зависит формирование у молодых людей стремления к получению знаний о системе ценностей, о физическом и психическом здоровье человека, систематическое поддержание, развитие и укрепление этих знаний.

Поэтапная реализация этих условий осуществляется при использовании теоретической модели развития аксиосферы будущего учителя, которая описывает организацию аксиологического воспитания студентов в процессе изучения дисциплин медико-биологического цикла.

В модели выделяются взаимосвязанные блоки: целевой (направлен на развитие аксиосферы студентов педагогического вуза при изучении предметов медико-биологического цикла), ценностный (предполагает направленность воспитательной

деятельности студентов в мир ценностей), процессуальный (в данном блоке учитываются основные направления, позитивно влияющие на динамику отношения у студентов к здоровью: воспитательные возможности дисциплин медико-биологического цикла (МБЦ), вопросы гуманизации отношений в системе «преподаватель-студент», профессионально-значимые качества личности педагога), результативный (диагностика уровня развития аксиосферы у студентов педагогических вузов в процессе изучения медико-биологических дисциплин).

Экспериментальная апробация разработанной модели реализовывалась в процессе преподавания дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в образовании» кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования УО «МГПУ им. И.П. Шамякина» со студентами 1 курса дневной и заочной форм получения высшего образования.

В контрольных группах инновационная здравотворческая деятельность, направленная на усиленное развитие аксиосферы, не осуществлялась. В работе со студентами экспериментальных групп стимулировался познавательный интерес к знаниям о системе ценностей, здоровье и здоровом образе жизни посредством специальных приемов для того, чтобы повысить познавательные возможности медико-биологических дисциплин. Использовались различные *методы организации учебно-познавательной деятельности*: словесные (рассказ, беседа со студентами, инструктаж, пояснения; методы инцидента и решения ситуативных задач и др.); наглядные (например, демонстрация таблиц, рисунков, муляжей и др.); практические (применение инструктивных карточек, заполнение таблиц, кроссвордов); самостоятельная работа студентов с материалом учебных пособий (например, необходимо охарактеризовать из рекомендуемых литературных источников системы традиционного и нетрадиционного оздоровления организма и т.п.).

А также использовались различные *методы проверки знаний студентов* в ходе освоения и закрепления материала: устный фронтальный опрос по всем темам дисциплины; методы письменного самоконтроля студентов; использование кроссвордов по различным темам изучаемой дисциплины.

При формировании аксиосферы будущих педагогов применялись следующие формы работы: традиционные (практические занятия, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, выполнение индивидуальных и курсовых работ); нетрадиционные (коллоквиум, круглый стол, пресс-конференция, конкурс); игра (организационная, ситуационная, имитационная, управленческая, дидактическая, соревновательная и др.).

На практических занятиях эффективно использовались *элементы проблемного обучения*. В экспериментальных группах создавались ситуации для поиска, догадок. Во время таких занятий студенты выражали готовность отвечать, не ожидая вызова преподавателя, становились более оживленными и активными. Кроме постановки в самом начале занятия проблемных вопросов, использовался еще один прием заинтересовывания студентов – это открывающая каждое занятие рубрика: «Знаете ли вы, что ...», «Известно ли вам...», «Оказывается, что...», которая применяется в работе со студентами экспериментальных групп. Интересный материал, усваивающийся под впечатлением и эмоциями, помогает студентам легче понимать труднодоступный материал и воспринимать его практическую направленность для сохранения, укрепления и формирования своего здоровья.

По окончании опытно-экспериментальной работы был осуществлен итоговый контроль, который позволил зафиксировать изменение отношения к здоровью у студентов при изучении дисциплины МБЦ: «Здоровьесберегающие технологии в

образовании», что неизменно благотворно влияет на развитие аксиосферы студента, так как здоровье играет главенствующую роль в ее становлении.

Выявленные нами уровни сформированности ценностного отношения к здоровью у студентов, позволили отметить увеличение числа студентов, переходящих на более высокий, по сравнению с исходным, уровень названного процесса.

Анализируя данные уровней сформированности ценностного отношения у первокурсников к здоровью, мы получили следующее: – изначально, в экспериментальной группе было выявлено 19 % студентов, относящихся к *низкому уровню* сформированности ценностного отношения к здоровью, тогда как в заключение опытно-экспериментальной работы студентов с низким уровнем не было отмечено; количество студентов со *средним уровнем* – возросло на 38,1 %. Число студентов с *достаточным уровнем* осталось неизменным и составило 9,7 %. В конце эксперимента у 4,7 % студентов зафиксировано появление ранее отсутствующего *относительно высокого* уровня. В контрольной группе неизменным осталось количество студентов со *средним уровнем* сформированности ценностного отношения к здоровью, что составило 65%, при увеличении числа студентов с уровнем *достаточный* в целом на 5%. Количество студентов с *высоким уровнем* осталось прежним, а с *низким уровнем* сформированности ценностного отношения к здоровью в этой группе студентов не было зафиксировано изначально.

Заключение. Подводя итог, можно отметить, что эффективному развитию аксиосферы будущего учителя благоприятно способствуют: гуманистический характер взаимоотношений в системе «преподаватель-студент»; направляющая роль преподавателя и его профессионально-значимые качества; учет преподавателем возрастных и индивидуальных особенностей юношеского возраста; модификация программы учебных дисциплин МБЦ с учетом аксиологических принципов в обучении студентов, грамотная организация учебного процесса.

Таким образом, комплексный подход к формированию системы ценностных ориентаций будущего педагога позволит решить важнейшую задачу образования и воспитания в вузе на сегодняшний день – обогащение внутреннего духовного потенциала студентов в системе высшего профессионального образования.

Список использованных источников

1. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.
2. Юдина, Е. Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е. Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.
3. Асташова, Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития [Текст]: дис. д-ра пед. наук 13.00.01. / Н.А. Асташова. – Брянск, 2001. – 498 с.

THE DEVELOPMENT OF THE AXIOSPHERE OF A FUTURE TEACHER AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Summary: the article describes the system of revealed psychological and pedagogical conditions for the development of students' axiosphere in the process of studying the disciplines of the medical and biological cycle; the results of a scientific study devoted to solving the problem of finding practical ways of organizing axiological education of students are reflected.

Keywords: axiosphere, axiological education, value orientations, medical and biological disciplines.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

С.В. Матвеева, И.В. Журлова

В статье представлены структура и содержание организационной модели формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в процессе воспитательной работы в университете.

Ключевые слова: студенческая молодежь; ценностные ориентации; модель формирования ценностных ориентаций студентов; целевой, содержательный, процессуальный, субъектный, результативный компоненты модели.

Введение. В условиях современной социокультурной ситуации актуализируются требования государства и общества к усвоению обучающимися ценностей и норм жизнедеятельности, позволяющих продуктивно функционировать в формирующемся информационном социуме. Реализация этих требований напрямую связана с уровнем ценностной сферы личности, которая определяется ее представлениями о ценностях и качеством сформированных на их основе ценностных ориентаций.

Результаты исследования. Ведущим способом формирования ценностных ориентаций студентов в рамках нашего исследования выступили внедрение и реализация организационной модели формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в процессе воспитательной работы в университете, основой для разработки которой послужили следующие концептуальные подходы: аксиологический, культурологический, личностно-деятельный.

Аксиологический подход свойственен гуманистической педагогике, так как человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития (Е.В. Бондаревская [1], Т.И. Власова [2], Н.Д. Никандров [3], В.А. Сластенин [4] и др.). Данный подход рассматривает ценности как человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение как образцы культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни. Аксиологический подход задает способ рассматривания воспитания личности обучающегося в процессе ее самореализации и духовного возвышения.

Культурологический подход (Е.В. Бондаревская [1], О.С. Газман [5], И.Ф. Исаев [6], В.А. Караковский [7], Н.Б. Крылова [8], Н.Е. Щуркова [9]) основан на положении о том, что воспитание обучающихся понимается как целенаправленное «вхождение в контекст культуры с помощью педагога и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строя свою жизнь, достойную человека». Особенность культурологического подхода в воспитании обучающихся состоит в том, что он интегрирует культуру, научные знания и духовный опыт и ориентирует воспитание на поиск человеческих смыслов.

Личностно-деятельный подход (Е.В. Бондаревская [1], О.С. Газман [5], В.А. Карковский [7], В.В. Сериков [10], И.С. Якиманская [11]) требует признания уникальности личности, ее нравственной свободы, права на уважение, учитывает

возрастные особенности обучающихся, включает в себя признание учащегося активным субъектом воспитательного процесса.

В ходе формирования ценностных ориентаций студентов университета нами была разработана педагогическая модель процесса формирования ценностных ориентаций студентов, содержащая следующие основные компоненты: целевой (основные идеи, установки, цели воспитания); содержательный (содержание воспитательных программ, планов); процессуальный (описание этапов процесса формирования ценностных ориентаций, а также принципов, методов и средств организации взаимодействия педагогов и студентов; педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования ценностных ориентаций обучающихся в процессе воспитательной работы в университете), субъектный (все субъекты – участники процесса воспитательной работы со студенческой молодежью) и *результативный*, включающий в себя критерии и уровни сформированности ценностных ориентаций у обучающихся.

Целевой компонент включает в себя комплекс целей и задач воспитания. Цель модели: формирование ценностных ориентаций студентов в процессе воспитательной работы в университете. Для ее достижения необходимо реализовать следующие задачи: мониторинг ценностных ориентаций студентов; расширение ценностной сферы обучающихся; развитие общепринятых в обществе ценностей через утверждение их в сознании и поведении обучающихся через проведение различного рода воспитательных мероприятий; создание условий для самовыражения и самореализации ценностной сферы личности в процессе воспитательной работы.

Целевой компонент включает в себя представление о результате воспитательной деятельности, то есть совокупность ценных ориентаций, которые должны быть сформированы у обучающихся в процессе воспитательной работы в университете.

Содержательный компонент (содержание воспитательной работы) представляет собой комплекс знаний, умений, навыков и привычек деятельности и поведения, опыт отношений, которые осваивает обучающийся. Формирование ценностных ориентаций у студентов должно проходить путь от уяснения сущности и принятия основных понятий до практической реализации непосредственно в поведении.

Содержательный компонент в нашем случае выступает в виде программных материалов, планов, разработанных на основе личностно-деятельного и коммуникативно-ориентированного подходов к обучению и воспитанию.

Реализация модели в содержательном плане будет осуществляться по следующим направлениям, отраженным в программах и планах воспитательной работы:

- экологическое мировоззрение, активная позиция в сфере охраны окружающей среды, рациональное природопользование («Земля»);
- идеологические установки, гражданские компетенции, патриотизм, духовно-нравственное совершенствование личности («Отечество»);
- эмпатия, принятие культурных и социальных различий, способность к конструктивной межкультурной коммуникации («Толерантность»);
- осознание многополярности мира, поликультурное сознание, способность к бесконфликтному разрешению проблем в социальных группах и обществах («Мир»);



**Студенты из Туркменистана проводят мероприятие в УО МГПУ
им. И.П. Шамякина**

- осознание уникальности человеческого бытия, жизнестойкость и адаптивность личности («Жизнь»);
- усвоение достижений национальной и мировой культур, культура быта и досуга, эстетическая и этическая культура личности («Культура»);
- психическое и физическое благополучие человека, здоровый образ жизни («Здоровье»);
- экономическая, социальная, политическая безопасность; культура безопасной жизнедеятельности человека («Безопасность»);
- гендерная роль, семейный очаг, чувство любви и заботы («Семья»);
- трудовая деятельность, экономическая независимость, профессиональное становление, карьерный рост («Труд»);
- самопознание, саморазвитие, самореализация, самопрезентация личности («Человек»);
- социальные, научные, культурные компетенции («Знание»).

Представленные содержательные компоненты модели позволяют решать задачи и формировать ценностные ориентации студентов в рамках воспитательной работы.

Процессуальный компонент предполагает описание этапов процесса формирования ценностных ориентаций, а также форм, методов, приемов и средств, которые применялись педагогом для достижения поставленных целей и задач в своей деятельности. Разработанная нами модель формирования ценностных ориентаций в процессе воспитательной работы в университете реализуется в несколько этапов:

- первый этап: определение совокупности ценностей, которые должны быть сформированы у обучающихся;
- второй этап: разработка ценностного компонента содержания воспитательных программ и планов;
- третий этап: непосредственно сам процесс формирования ценностных ориентаций студентов, который включает в себя следующие подэтапы:

1) формирование у студентов мотивации к присвоению системы ценностей, ориентация на освоение теоретических знаний о сущности ценностей; внимание студентов сконцентрировано на определенных ценностях; осуществляется идентификация фактов, поступков, общественных явлений, культурно-исторических событий (знания о ценностях);

2) дальнейшее формирование ценностных ориентаций; осмысление и осознание личностью значимости данных ценностей для своего личностного становления;

определение собственной эмоциональной реакции на каждую из выделенных ценностных ориентаций (оценивание);

3) формирование личностного смысла ценности в процессе обучения и воспитания; субъективная интерпретация и рефлексия; присвоение студентами ценностных ориентаций;

4) вовлечение студентов в активные виды деятельности, закрепление ценностных ориентаций в сознании. Готовность руководствоваться ими в повседневной жизни [72, с. 84].

Субъектный компонент представляет субъектов воспитательной работы, участвующих в реализации модели формирования ценностных ориентаций студентов на различных этапах этого процесса. В их числе ректор, первый проректор, проректор, отвечающий за социальную и воспитательную работу, специалисты отдела по воспитательной работе с молодежью, заместители деканов по воспитательной работе, профессорско-преподавательский состав, кураторы учебных групп, воспитатели, педагоги социальные, педагоги-психологи, отдел международных связей университета.

Результативный компонент содержит критерии и показатели итогов работы, позволяющие объективно оценить эффективность воспитания, сформированность ценностных ориентаций и на выходе репрезентацию знаний, то есть понимание того, что представляют собой ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания [73, с. 27].

Каждый компонент выводит студента на новый этап формирования ценностных ориентаций, которой можно рассматривать с позиции критериальной результативности. Критериями и показателями сформированности ценностных ориентаций у обучающихся, позволяющими определить динамику уровней и результативности формирования ценностных ориентаций являются:

– когнитивный критерий, который определяет сформированность у студента системы знаний, основных морально-этических норм и правил. В качестве знаний выступают сведения об общечеловеческих ценностях, ценностных ориентациях современного общества, поиск новых идеалов и целей, позволяющих человеку находиться в гармонии с окружающим миром. Основными показателями данного критерия выступают объем усвоенных понятий, умение устанавливать связь данного понятия с другими, оперирование этим понятием; полнота знаний о содержании и смысле ценностей; понимание места и роли определенной ценности в иерархии ценностей; умение выделять ценностные явления в объекте познания и объяснить свой выбор;

– мотивационный критерий. Характеризуется мотивацией личности к определенной деятельности в соответствии с ее субъективным ценностным опытом, проявлением ценностных ориентаций в поведении, деятельности и общении. Основными показателями рассматриваемого критерия являются сформированность мотивов поведения, проявление ценностного отношения к миру, готовность опираться на усвоенные знания как на регуляторы сознания и поведения, умение использовать знания о ценностях в различных видах деятельности и в поведении;

– деятельностный критерий. Предполагает наличие деятельности по формированию основных ценностей и ценностных ориентаций. Данный критерий оценивает то, насколько основные ценности реализуются в поведении, привычках и действиях студентов в процессе воспитательной работы в университете;

– рефлексивно-оценочный критерий. Дает возможность оценить непосредственно отношение личности (чувства, переживания) к ценностям. Что обеспечивает перевод ценности в мотивы поведения и деятельности. Основными

показателями выделенного критерия являются позитивное отношение к общепринятым ценностям, наличие желания к их восприятию, осознание студентом ценностей как лично-значимых, а также готовность руководствоваться ими в повседневной жизни; эмоциональная активность в деятельности по освоению новых ценностей.

Заключение. Таким образом, основу модели формирования ценностных ориентаций составляет воспитательный процесс, состоящий из ряда компонентов, в качестве которых выделяются цель, содержание, формы, методы, средства и результат. Можно заключить, что процесс формирования ценностных ориентаций студентов в рамках воспитательной работы в университете представляет собой специально планируемую, организованную и управляемую самой личностью и преподавателем воспитательную деятельность по интериоризации определенной совокупности приоритетных ценностей, адекватных современному обществу.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ / Монография. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 80 с.
2. Власова, Т.И. Духовные ценности как культурологические основы воспитания личности / Т.И. Власова // Русский журнал. – 2002. – № 2. – С. 41–46.
3. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
4. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
5. Гуманизация воспитания в современных условиях / ред. О.С. Газман; под ред. О.С. Газмана, И.А. Костенчука. – М.: УВЦ «Инноватор», 1995. – 115 с.
6. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
7. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1992. – 256 с.
8. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
9. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: для вузов по специальностям 031300 «Соц. педагогика», 033400 «Педагогика» / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер: Питер-принт, 2005. – 365 с.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
11. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 96 с.

THE ORGANIZATIONAL MODEL OF THE FORMATION OF AXIOLOGICAL ORIENTATION PROCESS OF STUDENTS

Summary: this paper presents the structure and contents of the organizational model of the axiological orientations formation process of students in the educational process at the university.

Key words: students; axiological orientations; model of formation of the axiological orientations process of students; target, substantial, procedural, subjective, effective components of the model.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В БЕЛОРУССКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О.С. Муравьёва, В.Ю. Ярош

В статье рассматриваются проблемы социально-психологической адаптации, возникающие у иностранных студентов в период обучения в белорусской высшей школе. Указываются специфические трудности, характерные для данной категории студентов, приводятся результаты диагностики социально-психологической адаптации иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: адаптация; физиологический аспект адаптации; психологическая адаптация; социальный аспект адаптации; социально-психологическая адаптация; социокультурная адаптация.

Введение. Адаптация иностранных студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования на современном этапе – одна из наиболее значимых проблем педагогики высшей школы. Эта проблема рассматривается учёными как составляющая часть процесса адаптации к профессиональной деятельности. В центре внимания исследователей находятся изменения, происходящие в структуре личности на этапе профессиональной подготовки (Г.И. Насырова, М.У. Пискунов, В.М. Дугинец, Л.С. Шубина и др.).

Исследованию проблем адаптации в биологии и физиологии посвящены работы П.К. Анохина, И.П. Павлова, Г. Селье, И.М. Сеченова и др. Психологические аспекты адаптации человека к различным условиям среды разрабатывались Б.Г. Ананьевым, В.В. Антиповым, Ж. Годфруа, В.В. Гриценко, Э.Ф. Зеером, В.В. Константиновым, В.В. Пархомчук и др.

Вопросы социализации как социальной адаптации рассматриваются в трудах Р.Ф. Ихсанова, Н. Смелзера, О.С. Советовой, Н.С. Южаниной и др.

Результаты исследования. Адаптация иностранных студентов к условиям обучения в белорусской высшей школе представляет собой сложный процесс взаимодействия личности и нового социокультурного пространства. Иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения.

В переводе с латинского адаптация (*adaptatio*) означает «регулирование», «приведение в порядок» [1, с. 20]. В словаре современного русского литературного языка адаптация определяется как «приспособление организма к изменяющимся внешним условиям» [2].

Адаптация проходит по многим каналам и на различных уровнях организации и включает в себя целостную систему взаимодействия социальных, физиологических психологических и других факторов, которые влияют на способность личности к эффективной деятельности.

Психологическая адаптация представляет собой результат деятельности целостной самоуправляемой системы, которая обеспечивает деятельность человека на уровне «оперативного покоя», позволяя ему не только противостоять различным

природным и социальным факторам, но активно и целенаправленно воздействовать на них [3], [4], [5]. Ф.Б. Березин определяет психическую адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям среды и отношений, в исполнение ответствующих ролевых функций [6].

Психологическая адаптация является системной организацией и имеет важное значение при формировании целенаправленной активности личности. Необходимость учёта психологической адаптации требует рассмотрения её функций в общем адаптационном процессе иностранных студентов к условиям обучения и воспитания в учреждениях высшего образования Республики Беларусь, поскольку соотношения между человеком и средой зависят преимущественно от психологической адаптации.

Социальный аспект адаптации предполагает усвоение индивидом социального опыта путём вхождения в социальную среду, систему социальных связей, акт включения в социальную среду» [7, с. 65–74]. С этой точки зрения понятие адаптации соотносится с понятием социализации. Адаптация личности в наиболее широком смысле рассматривается как процесс «вхождения», «вживания» индивида в некоторую целостную систему социальных связей и отношений. Простое приспособление заменяется активным регулированием процесса взаимодействия личности со средой. Адаптация личности на социальном уровне принимает двусторонний характер: с одной стороны, она включает изменения адаптирующегося субъекта в соответствии с требованиями среды, с другой – предусматривает активное изменение субъектом среды в зависимости от внутренней детерминации [7]. Таким образом, адаптация – это метод, способ, посредством которого осуществляется социализация, развитие личности, её образование и воспитание.

К.К. Платонов [8, с. 122–141] определяет адаптацию как «пластичное приспособление внутренних изменений к изменениям внешним». Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации, создаются возможности ускорения оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета деятельности, вплоть до нарушений ее регуляции.

Молодые люди, приехавшие на учебу в нашу страну из других государств, оказываются в очень непростой ситуации. Студенческая жизнь становится для них серьезным жизненным испытанием. Они вынуждены не только приспособливаться к особенностям учебной деятельности в высшей школе, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству.

Социокультурная адаптация – сложный многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения [9, с. 45].

Таким образом, социально-психологическая адаптация – это приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебно-воспитательного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе, привыкание индивида к новым условиям среды с затратой определенных сил, влияние самого субъекта на среду, взаимное приспособление индивида и среды.

Социально-психологическая адаптация студентов-иностранцев в учреждениях высшего образования Республики Беларусь является важным составным элементом в системе учебно-профессиональной деятельности. Процесс адаптации чрезвычайно динамичен, его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, типа высшей нервной деятельности иностранного студента, его темперамента, сформировавшихся черт характера, способностей и др.

С целью выявления социально-психологических проблем в адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования нами было проведено исследование среди иностранных студентов в УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Для этого был использован опросник «Социально-психологическая дезадаптация личности» К. Роджерса и Р. Даймонда и «Анкета социальной адаптации» Е.Г. Трошиной. В исследовании приняли участие 30 иностранных студентов первого курса и 30 иностранных студентов второго курса дневного отделения УО МГПУ им. И.П. Шамякина. Средний возраст студентов 1 курса – 18 лет; второго – 19 лет. Исследование было проведено в 2015–2016 учебном году.

Опросник «Социально-психологическая дезадаптация личности» [10, с. 131] разработали известные американские психологи К. Роджерс и Р. Даймонд. Он предназначен для выявления уровня адаптированности студентов к обучению в вузе. В основу методики положено представление об адаптации как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к грубым нарушениям воинской дисциплины, правопорядка, суицидальным поступкам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней.

Анкета социальной адаптации Е.Г. Трошиной [11, с. 112] предназначена для изучения эффективности адаптации по 13 критериям, включающим в себя учебную, бытовую, социально-психологическую адаптацию. Социальная адаптация рассматривается в широком смысле и включает в себя различные стороны жизни. Это позволяет более качественно оценить успешность самостоятельного функционирования студентов.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

– большинство иностранных студентов более или менее успешно справляется с трудностями, возникающими в адаптационный период;

– у 50% обследованных студентов процесс социально-психологической адаптации продолжается, что связано с индивидуально-психологическими особенностями личности;

– 10% студентов-иностранцев имеют низкий уровень социально-психологической адаптированности, что может быть связано с низкой мотивацией учения;

– каждый иностранный студент испытывает незначительные сложности социально-психологической адаптации, связанные с особенностями общения с педагогами, друзьями (общее число процентов выше 100, т. к. студенты выбрали более одного варианта ответов);

– двое из трех студентов указывают на проблемы, связанные с эмоционально-волевой сферой личности: отмечают наличие часто меняющегося, пониженного

настроения, указывают на необходимость поддержки соотечественников, нуждаются во внешнем контроле;

– двое из трех иностранных студентов отмечают незначительные трудности во взаимоотношениях с родственниками, студентами-белорусами, близкими друзьями;

– каждый третий студент-иностранец имеет вредные привычки, связанные с курением, эпизодическим употреблением спиртных напитков;

– каждый пятый иностранный студент указывает на трудности физиологической адаптации, проявляющиеся в частых соматических заболеваниях;

– низкие показатели по такому виду адаптации, как учебная (13 % обследованных), можно объяснить отсутствием опыта подготовки к сессии и ощущение свободы и независимости от родственников;

– проблемы бытовой и правовой адаптации представлены минимально (рисунок).

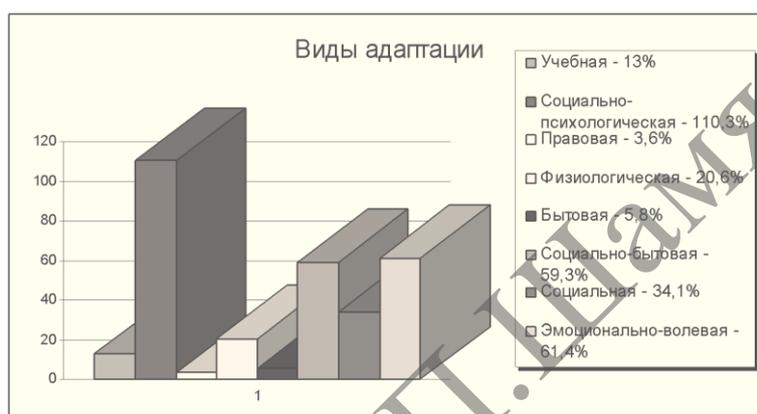


Рисунок 1. – Виды адаптации иностранных студентов

Заключение. Таким образом, социально-психологическая адаптация иностранных студентов в белорусской высшей школе имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в систему иностранного вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требует от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнить привычные для него виды деятельности.

Список использованных источников

1. Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: Педагогика, 2007. – 811 с.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: «Советская энциклопедия», 1997. – 944 с.
3. Попова, Т.И. Психологические проблемы адаптации студентов к условиям вуза / Т.И. Попова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6, Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. – 2007. – № 2–2. – С. 53–57.
4. Седин, В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83–89.
5. Антипова, Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе / Л.А. Антипова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52–56.

6. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин – Л.: Наука, 1988. – 324 с.

7. Чернова, О.В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения / О.В. Чернова, М.В. Сячин // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 65–74.

8. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – С.122–141.

9. Виттенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Е.В. Виттенберг; Санкт-Петербургский университет. – СПб., 1994. – 217 с.

10. Психологические тесты: в 2-х томах / под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Т. 2. – 312 с.

11. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин [и др.]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO STUDYING IN BELARUSIAN HIGHER SCHOOL

Summary: the article deals with the problems of socio-psychological adaptation encountered by foreign students during the period of study in the Belarusian higher school. Certain difficulties that are particular for this category of students are shown. The data for diagnostics of socio-psychological adaptation of foreign students to learning environment in educational institutions of the Republic of Belarus is also provided.

Keywords: adaptation; physiological aspect of adaptation; psychological adaptation; social aspect of adaptation; socio-psychological adaptation, social adaptation.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА

В.П. Редькин, Ж.И. Равуцкая

В статье обосновывается реализация идей личностно-ориентированного образования в рамках педагогического мониторинга. Обусловливается необходимость подготовки будущего учителя технического труда к деятельности по проведению мониторинга качества обучения в общеобразовательной школе. Закономерной является связь мониторинга с целями обучения. Процесс и результат формирования у студентов умений диагностично формулировать цели обучения представлен с помощью таблицы, содержащей требования к изучению темы на уровне учебных элементов и целей. В качестве примера представлены требования к изучению тем курса «Технология обработки металлов. Механическая обработка».

Ключевые слова: педагогический мониторинг, диагностичное целеобразование, качество обучения.

Введение. В современной общеобразовательной школе все в большей степени реализуются идеи лично-ориентированной педагогической парадигмы. В качестве одного из основных концептуальных положений лично-ориентированного образования в научно-педагогической литературе выделяется диагностика личностного развития учащихся, что предполагает необходимость создания каждым учителем системы диагностики качества обучения. Такая система наиболее эффективна в рамках педагогического мониторинга. В связи с этим возникает необходимость в организации подготовки будущего учителя технического труда к деятельности по проведению мониторинга качества обучения в общеобразовательной школе.

Результаты исследования. В педагогике мониторинг часто определяют как постоянное наблюдение за педагогическим процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату [1]. При этом в рамках мониторинга обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы планируемому результату.



Анализ выполнения студентами заданий самостоятельной работы (технологический факультет; специальность: технический труд)

Закономерной является связь мониторинга с целями обучения, которые обычно фиксируются в планах и являются исходной основой мониторинга, т.е. мониторинг связан с оценкой реализации целей и планов. В педагогической литературе выделены требования, предъявляемые к целям обучения, – полнота, диагностичность, инструментальность [2]. Процесс целеобразования является существенной чертой педагогической технологии. Важнейшим критерием технологического подхода является диагностичное описание целей обучения, представление их через действия учащихся, выраженные в глагольной форме, по которым можно определить (и, соответственно, задать) уровень усвоения. Технология исходит из того, что цель обучения – изменение состояния ученика: его знаний, мыслей, чувств, поведения. Поэтому общие цели обучения при разработке обучающей системы по предмету подлежат конкретизации (таблица 1).

Таблица 1. – Конкретизация общих целей обучения при разработке обучающей системы по предмету

Уровень усвоения учебного материала	Характеристика уровня усвоения учебного материала	Глаголы, используемые для описания конкретных целей обучения
I уровень (распознавание)	Учащийся узнает, распознает объекты, понятия и т.д. при предъявлении их в готовом виде	Обнаруживать, определять, опознавать, различать, узнавать
II уровень (запоминание, неосознанное воспроизведение)	Учащийся воспроизводит учебный материал на уровне памяти, осуществляет репродуктивную деятельность	Воспроизводить, рассказывать, перечислять, формулировать, усваивать, находить (табличные значения)
III уровень (понимание, осознанное воспроизведение)	Учащийся воспроизводит учебный материал на уровне понимания, объясняет и анализирует его	Объяснять, раскрывать (сущность), устанавливать причинно-следственные связи, доказывать, аргументировать, анализировать, выделять главное, приводить примеры, оформлять результаты
IV уровень (применение знаний в знакомой ситуации)	Учащийся применяет знания в знакомой ситуации по образцу, известным правилам, алгоритмическим предписаниям, решает типовые, стандартные задачи (уровень простейших умений и навыков, алгоритмическая деятельность)	Систематизировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, моделировать, использовать (алгоритмические предписания), выполнять работу по инструкции, владеть (экспериментальными умениями), делать выводы
V уровень (применение знаний в незнакомой ситуации)	Учащийся умеет применять теоретические знания в незнакомой ситуации, решает нестандартные, творческие задачи, выявляет проблемы и предлагает способы их решения (творческий перенос знаний)	Видоизменять, перестраивать, предсказывать, упрощать, создавать (алгоритмические предписания), конструировать, выполнять, составлять, выполнять работу без инструкции, планировать эксперимент, добывать знания самостоятельно

Система учебно-познавательных действий, выраженных в глагольной форме, позволяет формулировать цели изучения конкретного учебного материала и вместе с тем использовать ее в качестве эталона для определения достижения целей обучения и оценки его результатов. По характеру формулировок конкретизированных целей можно сделать вывод об их непосредственном использовании как основы для подготовки контрольных (тестовых) заданий.

Для формирования у студентов умений диагностично формулировать цели обучения применяется следующая процедура:

- выделяются учебные элементы занятия (понятия, действия и т.п., которые будут осваиваться на уроке);
- под каждый из элементов определяются в соответствии с учебной программой те действия, которыми учащиеся должны овладеть. Эти действия строятся

по уровням (от воспроизведения до творческого) в зависимости от этапа изучения тех или иных учебных элементов и зоны ближайшего развития учащихся;

- составляются или подбираются разноуровневые вопросы и задания по каждому из выделенных действий; создаются эталоны правильных ответов и решений; готовится инструкция для учащихся;

- вопросы и задания объединяются в тестовое задание.

Процесс и результат данной работы может быть представлен с помощью таблицы, содержащей требования к изучению темы на уровне учебных элементов и целей. В качестве примера приведем требования к изучению тем курса «Технология обработки металлов (механическая обработка)» (таблица 2).

Таблица 2. – Требования к изучению тем курса «Технология обработки металлов (механическая обработка)»

Учебные элементы	Цели изучения учебных элементов учащимися	Задания для самоконтроля, контроля и коррекции учебных элементов
1. Механическая обработка металлов	Систематизировать виды механической обработки металлов Определять тип станков, необходимых для соответствующей механической обработки металлов	Определите требования к организации учебного места и безопасной работы на токарно-винторезном станке Опишите устройство токарно-винторезного станка ТВ-6
2. Сверление металлов	Знать сущность технологической операции сверления металлов на сверлильных станках. Классифицировать сверлильные станки	Объясните устройство сверлильного станка 2М112 и управление им, назовите инструменты и приспособления для сверления металлов
3. Точение металлов	Знать сущность токарной обработки. Знать технологический процесс токарной обработки металлов, режимы резания. Знать инструменты и приспособления для токарной обработки металлов	Назовите порядок разработки технологического процесса токарной обработки металлов. Определите элементы токарного резца, углы режущей части резца, материалы, применяемые для изготовления токарных резцов. Осуществите выбор токарных резцов и приспособлений по видам токарных работ
4. Точение цилиндрических поверхностей	Систематизировать требования к точению цилиндрических поверхностей. Знать способы установки заготовки на токарных станках. Определять порядок работы с лимбами поперечной и продольной подач. Выполнять точение цилиндрических поверхностей	Осуществите точение наружной и внутренней цилиндрических поверхностей на токарном станке ТИ-6
5. Точение конических поверхностей	Определять элементы конических поверхностей. Классифицировать способы точения	Осуществите точение конической поверхности, отделку поверхности и нарезание

	ния конических поверхностей Выполнять точение конических поверхностей	резьбы на токарном станке ТВ-6
6. Токарные работы повышенной сложности	Систематизировать способы точения фасонных поверхностей. Знать способы отделки поверхностей на токарных станках. Нарезать резьбы и точить эксцентрикосты детали	Осуществите точение фасонной поверхности, ее отделку и нарезание резьбы на токарном станке ТВ-6
7. Фрезерование металлов	Знать сущность фрезерной обработки металлов, режимы резания при фрезеровании. Знать достоинства и недостатки встречного и попутного фрезерования Классифицировать виды фрез Знать элементы и углы режущей части фрезы, приспособления для закрепления заготовок и инструмента на фрезерном станке. Выполнять операции по обработке металлов на фрезерном станке	Опишите устройство фрезерного станка НГФ-110Ш4 Объясните способы наладки, настройки и управления фрезерным станком НГФ-110Ш4. Выполните отрезание заготовки на фрезерном станке НГФ-110Ш4

Заключение. С помощью теста, созданного на основе представленной таблицы, в дальнейшем осуществляется текущий пооперационный контроль и диагностируется степень овладения учащимися действиями, или, иначе, степень достижения цели учебного занятия, а также организуется коррекционная работа.

Обучение студентов диагностическому целеполаганию в значительной степени способствует повышению качества профессиональной подготовки будущего учителя технического труда.

Список использованных источников

1. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
2. Пидкасистый, П.И. Педагогика / Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефович; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.

PEDAGOGICAL MONITORING AS A CONDITION OF QUALITY IMPROVEMENT IN THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY

Summary: the article substantiates the implementation of ideas of the student-centered education that can be carried out within the framework of pedagogical monitoring. Therefore, the need to prepare a future teacher for the monitoring practice of the quality of education at the secondary school is essential. The connection between the monitoring and the teaching objectives is natural. The process and the result of the formation of students' skills to diagnostically formulate the teaching objectives can be represented in a chart which contains the requirements to studying the topics at the level of educational elements and objectives. The requirements to studying the topics of the course "The Technology of Metalworking. Mechanical Working" are presented as an example.

Keywords: pedagogical monitoring, diagnostic goal formation, quality of education.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «МОЗГОВОГО ШТУРМА» КАК ПОИСКОВО-ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Л.А. Соколовская

В статье описывается метод мозгового штурма как форма творческой, коллективной работы для поиска решений поставленных проблем. Этот метод широко применяется в различных сферах деятельности. Под названием «мозговой штурм» объединяют варианты коллективной работы, в ходе которой создаются новые идеи или просто сопоставляются известные факты.

Ключевые слова: поисково-творческий метод обучения, метод мозгового штурма, методы обучения.

Введение. Одним из факторов, существенно влияющих на ход и результат учебно-воспитательного процесса в любом учебном заведении, являются методы обучения. Правильно выбранные методы способны плодотворно влиять на этот процесс: ошибочный выбор или невнимательность преподавателя к данному вопросу снижают эффективность обучения, отражаются на результатах профессиональной подготовки студентов.

Одни методы являются классическими – пришли из образовательных систем прошлых веков, не только выдержав испытание временем, но и отвечая новым требованиям к организации профессиональной подготовки специалистов. Они относительно просты по своей структуре и в применении (беседа, объяснение, наблюдение, опрос, консультирование). Другие методы появились сравнительно недавно и соответствуют современным условиям организации обучения. Это более сложные в структурном отношении методы, некоторые из них состоят из ряда простых методов и приемов. Применение их предполагает высокую педагогическую подготовку преподавателя («мозговой штурм», видеолента, педагогическая игра).

Каждый преподаватель свободен в выборе методов обучения. Но этот выбор детерминирован рядом требований: целями и задачами обучения; содержанием учебного предмета и конкретной темы; уровнем педагогической культуры преподавателя; познавательными возможностями студентов; состоянием учебно-методической базы вуза [1, с. 130–132].

Результаты исследования. Активизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов способствует использование проблемных и поисковых методов.

Наиболее интенсивно к поисково-творческим методам обращаются те преподаватели и студенты, у которых развито дивергентное мышление, в силу чего они стремятся решать задачу или проблему нетрадиционным способом. Использование поисково-творческого метода «мозгового штурма» способствует развитию креативности, творческого мышления студентов, формированию познавательной и научной активности, умений в области научного поиска.

Метод мозгового штурма появился в Соединенных Штатах Америки в конце 30-х годов XX в., а окончательно оформился и стал известен широкому кругу специалистов с выходом в 1953 году книги А. Осборна «Управляемое воображение», в которой были раскрыты принципы и процедуры творческого мышления. Метод, предложенный А. Осборном получил название «мозговой штурм». Словосочетание, предложенное А. Осборном – brain-storming, допускает несколько вариантов перевода на русский язык. Распространены также варианты перевода: «мозговая атака»,

«конференция идей». Несмотря на значительные расхождания, название «мозговой штурм» имеет сегодня право на существование в силу широкого распространения. Именно оно и будет использоваться в рамках данной статьи. Рассмотрим сущность метода мозгового штурма более подробно.

Структурно метод довольно прост. Он представляет собой двухэтапную процедуру решения задачи: на первом этапе выдвигаются идеи, а на втором они конкретизируются, развиваются. Работа в рамках этих этапов должна выполняться при соблюдении ряда основных правил. На этапе генерации их три: запрет критики; запрет обоснований выдвигаемых идей; поощрение всех выдвигаемых идей, включая нереальные и фантастические. На этапе анализа основное правило: выявление рациональной основы в каждой анализируемой идее.

Для участия в этапе генерации целесообразно привлекать людей, отличающихся хорошими творческими способностями, большой скоростью мыслительных операций, легкостью включения в новые ситуации, гибкостью, способностью переключать внимание с одного аспекта деятельности на другой, расширенным полем ориентировки. При этом следует учитывать, что повышение скорости мыслительных операций, необходимое для участвующих в процессе генерации идей, может приводить к поверхностным высказываниям. Для генераторов важно умение работать с уже известным материалом, постоянно меняя систему критериев его оценки, отказываясь от традиционных подходов. Умение на время отойти от привычных установок, ограничений, позволяет расширить область возможностей, открытых для рассмотрения. Снятие давления опыта повышает чувствительность к очень слабым ассоциациям, на основе которых и ищутся новые идеи. В общем виде процесс генерации складывается из двух важных составляющих: выдвижения идей, показывающих новые направления решения проблемы; выдвижения идей, развивающих уже имеющиеся направления. Гармоничное чередование обеих составляющих позволяет генераторам работать эффективно. Внутреннее содержание происходящего процесса может быть представлено как выдвижение новой идеи, ломающей былое представление о рассматриваемой системе, ее ограничениях, возможностях. Затем следует «привыкание» к этой идее, обдумываются возможности ее применения, разносторонняя реализация заложенного в ней принципа. Важную роль в управлении этим процессом играет ведущий (именно он, контролируя происходящее, может и должен регулировать соотношение между новыми и развивающимися идеями).

Идеи, выдвинутые на этапе генерации, оформляются в протоколе, в котором происходит их первичная расшифровка. Она состоит в расширенном описании высказываний участников, придании им правильной законченной формы. На этом этапе генерации завершается.

К участникам этапа анализа идей можно предъявить очень широкий спектр требований. Естественно, что они должны быть интеллектуалами, обладать логическим, упорядоченным мышлением, при этом логика сочетается у аналитиков с терпимостью к новым подходам. Важно, чтобы аналитики не относились ревниво к чужим идеям. Эти люди должны обладать чувством повышенной ответственности за свое дело. Базовые принципы, на которых строится работа аналитика, – это обобщение и конкретизация. По сути, название этапа затемняет тот факт, что, как и на этапе генерации, на этапе анализа мы имеем дело с широкомасштабным выдвижением новых идей. Разница в том, что на этапе генерации лучше всего действуют генераторы интуитивного плана, в то время как на этапе анализа происходит осознанное выдвижение предложений, развивающих и конкретизирующих имеющиеся идеи. Обобщение идеи осуществляется для освобождения предложения от внешних, отвлекающих, подчас эмоционально ярких моментов, заменой их на нейтральные конструкции.

Рассмотрим использование метода мозгового штурма при изучении студентами темы «Социальная работа с подростками, имеющими суицидальные наклонности» по дисциплине «Социальная работа с дезадаптированными подростками» (специальность: Социальная работа (социально-педагогическая деятельность, 4 курс), которая входит в цикл специальных дисциплин на первой ступени высшего образования, предназначена для студентов социально-педагогических специальностей высших учебных заведений.

1. Формулирование преподавателем проблемы, которую необходимо решить: подростковый суицид, как психологическое явление. А. Камю: «Есть лишь одна по-настоящему философская проблема – проблема суицида». Проблема носит реальный характер и служит развитию продуктивного мышления, гибкости, критичности студентов.

2. Формирование экспертной группы (3–4 человека), способной отобрать наилучшие идеи и разработать показатели и критерии оценки. Преподаватель может участвовать в реализации этого этапа или предложить сделать это самим студентам.

3. Тренировочная интеллектуальная разминка для приведения студентов в рабочее психологическое состояние за счет активизации их знаний, обмена мнениями и выработки общей позиции по проблеме. Позволяет студентам освободиться от воздействия сковывающих факторов (страхов, статусно-ролевых установок, лени, замедленной скорости реакций и т.п.), психологических барьеров и дискомфорта. Обычно носит отвлеченный характер, прямо не связанный с общей тематикой и проблематикой дискуссии. Этот шаг осуществляется в форме экспресс-опроса. Преподаватель обращается к студентам с вопросом, на который те должны дать краткий ответ. При затруднении одного отвечающего преподаватель спрашивает другого. Таким образом, в течение 10–15 мин производится подготовка к дальнейшей активной коммуникации.

Направления беседы:

– почему девочки пытаются уйти из жизни в 2 раза чаще, чем мальчики, но погибают от суицида в 4 раза реже?

– что характеризует подлинное и демонстративное самоубийство?

– всегда ли самоубийство сопровождается психическим отклонением?

– существует ли генетическая предрасположенность к депрессиям и суициду?

– действительно ли родители обязательные участники самоубийства собственного ребенка?

– как СМИ влияют на распространение суицидальных мотивов в обществе?

– какие профилактические меры должна применять социально-педагогическая и психологическая служба учреждения образования, чтобы предотвратить названное явление в подростково-молодежной среде?

4. Собственно «мозговая атака», направленная на разрешение поставленной проблемы. Генерирование идей начинается с подачи преподавателем сигнала о начале работы. Студенты формулируют любые пришедшие им в голову варианты решений, стараясь избавиться от их критической оценки. Для этого преподаватель поощряет интеллектуальную активность участников, запрещает любые комментарии в адрес высказанных идей и предложений к ним, блокирует невербальные эмоциональные реакции членов группы на услышанное. Для этого работа ведется в максимально быстром темпе. Каждому студенту слово предоставляется на несколько секунд, что не исключает его повторной активации. Работа может вестись по кругу или вразнобой. Экспертная группа фиксирует все выдвинутые идеи с помощью технических средств и/или на бумаге. Общая продолжительность этапа 10–20 минут.



**Занятие по курсу «Социальная работа с дезадаптированными подростками»
(технологическо-биологический ф-т, 4 курс, специальность «Социальная работа»)**

Если продуктивность работы недостаточна, преподаватель может предложить перейти к индивидуальной работе, когда после получения установки каждый участник фиксирует свои мысли и идеи на бумаге (2–5 минут), затем все члены группы одновременно выкладывают свои карточки для обозрения, сравнения и обсуждения.

5. Оценка и отбор наилучших идей экспертной группой или всеми участниками «мозгового штурма». Этот этап носит характер групповой дискуссии, из которой исключены моменты персонализации выдвинутых предложений. Обсуждаются непосредственно идеи и предложения, для чего их оглашение и презентацию берет на себя преподаватель или члены экспертной группы. Оценка и обсуждение проводятся в соответствии с заранее подготовленными критериями и показателями. При этом оценка может носить не только качественный, но и количественный характер. Продолжительность этого этапа может сильно варьировать. В целом не стоит сворачивать обсуждение. Если ни один из предложенных вариантов не отвечает всем заданным критериям, есть смысл вернуться к предыдущему этапу и провести еще один «мозговой штурм».

6. Обобщение результатов «мозгового штурма». Преподаватель резюмирует итоги «мозгового штурма» и итоги обсуждения его результатов.

Заключение. Метод мозгового штурма – метод группового выдвижения альтернативных направлений решения задачи с отнесенной систематической оценкой и развитием скрытых в них возможностей.

Практика позволяет нам выделить наиболее важные моменты мозгового штурма, определяющие его сущность, особенности. Во-первых, это групповой процесс выдвижения идей. Во-вторых, указание на альтернативный характер выдвигаемых идей. В-третьих, очень важно понимать, что выдвигаемые идеи не являются полными решениями проблемы. Это идеи общего порядка, позволяющие увидеть, сформулировать направления решения проблемы. В-четвертых, отнесенный характер оценки, критики, разбора идей. В-пятых, систематичность этой оценки, необходимость оценки всех идей, а не деление идей на хорошие и плохие, и в-шестых, необходимость выявления скрытых возможностей, т. е. необходимость выполнения ряда операций творческого характера при обработке, анализе идеи.

Мозговой штурм представляет собой единство двух моментов: выдвижения идей и их развития. Это определяет его эффективность в процессе подготовки будущих специалистов к решению проблем в будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для магистров педагогических спец. вузов / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 256 с.
2. Методолог [Электронный ресурс] / Метод мозгового штурма. – Режим доступа: <http://www.metodolog.ru>. – Дата доступа: 01.03.2017.

USE OF «BRAINSTORMING» AS A SEARCH-CREATIVE LEARNING METHOD

Summary: the method of brainstorming as a form of creative collaboration to find solutions to the problems are presented in the article. This method is widely used in various fields of activity. Under the name of "brainstorming" options combine teamwork during which new ideas are created or simply matched with the known facts.

Keywords: search and creative teaching method, brainstorming, learning methods.

УДК 378.14

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Е.В. Тихонова

В статье анализируются особенности профессиональной деятельности учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства, обуславливающие необходимость и специфику его профессионально-творческого развития. Рассматривается сущность профессионально-творческого развития как процесса и характеристики специалиста. Проектируются целевые ориентиры, этапы и ресурсы данного процесса.

Ключевые слова: обслуживающий труд; профессионально-творческое развитие; профессионально-творческая компетентность; технология; прикладное и художественное творчество.

Введение. Образовательными стандартами Республики Беларусь в качестве одной из основных академических компетенций выделена способность вырабатывать новые идеи (обладать креативностью). Причем предметом приложения данного качества выступает профессиональная деятельность. Исследование проблемы профессионально-творческого развития будущего педагога отличается актуальностью, а ее решение в организационно-методических аспектах имеет социальную и практическую значимость. В 2016 году на кафедре трудового обучения и изобразительного искусства развернуты исследования данной проблемы в связи с тем, что применительно к подготовке учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства вопросы профессионально-творческого развития целостно не поднимались. В настоящее время ведется теоретическое осмысление проблемы и моделирование путей ее решения.

Результаты исследования. Специфика профессиональной деятельности учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства проявляется в синтезе процесса обучения, трансляции содержания образования, осуществление которых обусловлено общепедагогическими закономерностями, и предмета преподавания,

представленного различными видами прикладного и художественного творчества. Следовательно, содержание профессиональной подготовки будущих учителей данного профиля следует проектировать и реализовывать, опираясь на определенную модель профессионально-творческого развития личности будущего педагога.

И.А. Шаршов [1] определяет профессионально-творческое саморазвитие студента как творческое развитие его личности в учебном процессе вуза, обеспечивающее дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности. На наш взгляд, такое понятие, как «профессионально-творческое развитие», может трактоваться в двух аспектах: с одной стороны его можно рассматривать как процесс становления профессионала, достижения им высшего творческого уровня осуществления профессиональной деятельности; с другой стороны оно выступает как результат, то есть показатель уровня сформированности профессионально-значимых качеств специалиста. В своем исследовании мы опираемся на деятельностную трактовку данного понятия, рассматривая его как целенаправленную подготовку будущих специалистов к осуществлению педагогической деятельности в постоянно изменяющихся, ненормируемых условиях, а, следовательно, требующего творческого отклика на динамичные условия педагогической ситуации.

Рассматривая профессионально-творческое развитие как процесс, можно выделить в нем два вектора направленности:

- развитие деятельности, то есть совершенствование ее структуры, усложнение способов и расширение средств ее осуществления (Г.В. Суходольский [2], В.Д. Шадриков [3]);
- развитие личности посредством приобретения и осмысления многообразного жизненного и профессионального опыта (Л.М. Митина [4]), с привлечением мотивационного, операционального и личностного ресурсов (Н.В. Панова [5]).

Данные процессы существуют в неразрывном единстве, взаимно обуславливая друг друга, определяя успешность развития только при параллельном течении.

При построении модели профессионально-творческого развития студента следует учесть специфику специальности, по которой осуществляется подготовка. Как правило, специфика обусловлена особенностями предмета преподавания, поскольку «Обслуживающий труд» объединяет в себе прикладной и художественный компоненты; строгое соблюдение технологии и свободный полет творческой фантазии, определенные научные закономерности и эстетические принципы; монотонные физические действия и интуитивные изобразительные находки.

Особенности профессионально-творческого развития учителя обслуживающего труда обусловлены содержанием его профессиональной деятельности, которая объединяет в своей структуре ряд процессов:

- разработка и создание организационно-методических условий учебного процесса, ориентированного на освоение способов преобразования объектов труда;
- процесс управления творческой деятельностью учащихся при проектировании технологии работы с материалом;
- процесс управления собственной творческой деятельностью по преобразованию объекта труда.



Творческие работы, созданные студентами технолого-биологического факультета – будущими учителями трудового обучения

Наличие последнего объясняется тем, что в ходе преобразования материальный объект сначала проходит весь цикл своего создания: «идея – проект в идеальном виде – продукт деятельности в материальном виде» в руках педагога-предметника, и лишь затем он становится объектом учебного труда для школьников. Таким образом, учителю обслуживающего труда в своей профессиональной деятельности приходится совмещать элементы нескольких профессий и выполнять действия разнопланового специалиста, выступая в роли педагога, художника, инженера-конструктора, технолога. В прорабатываемом предмете он воплощает собственное видение реальной ситуации, свой образ данного предмета, свои представления о закономерностях преобразования этого объекта.

Моделируя процесс профессионально-творческого развития студента, следует определить его целевые ориентиры, выделить преобразующие факторы и ресурсы, структурировать этапы.

В качестве цели процесса профессионально-творческого развития будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства выступает формирование профессионально-творческой компетентности, которая в дальнейшем может служить средством и способом творческой самореализации и саморазвития педагога. Данную характеристику профессионализма учителя мы рассматриваем как профессионально-творческие способы деятельности педагога, усвоенные, осознанные и принятые им, дающие возможность реализовать свой креативный потенциал и достигнуть оригинального результата в деятельности, осуществлять профессиональную деятельность не только на уровне умелости и мастерства, но и на уровне творчества.

Степень сформированности профессионально-творческой компетентности будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства можно охарактеризовать уровнями:

- минимальный, который проявляется функционально грамотным выполнением действий и операций, комбинированием ранее освоенных алгоритмов деятельности адекватно изменяющимся условиям, проектированием и реализацией субъективно новых приемов и методов преподавания;

- умеренный, предполагающий наличие умений адекватно оценивать и оптимально разрешать возникшую проблемную ситуацию на основе рефлексивного анализа причин затруднений в деятельности и продуктивного преодоления выявленных сложностей, нетрадиционного применения известных способов деятельности;

– максимальный, позволяющий интуитивно предполагать возникновение затруднений, по-новому видеть и нестандартно решать крупные педагогические проблемы, проектировать перспективы совершенствования деятельности, как собственной, так и обучающихся.

Процесс профессионально-творческого развития будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства включает ряд этапов.

– базовый (предполагает овладение технологической и графической грамотой, освоение элементов технологий, приобретение ремесленных навыков, позволяющих воспроизводить приемы и методы обработки различных материалов и сырья с максимальной точностью, овладение приемами визуального восприятия и точной передачи наглядных образов);

– развивающий (наряду с овладением усложняющимися технологиями и способами деятельности, приемами их комбинирования, осваиваются способы выражения авторского подхода в материале, а также способы управления технологической деятельностью обучающихся, приемы и методы руководства творческим процессом другого человека);

– рефлексивно-преобразовательный (предполагает свободное владение различными технологическими приемами, способами выражения индивидуального эмоционального отношения к ситуациям профессиональной деятельности, как в прикладном, так и в методическом аспектах; приобретение умений фиксировать «разрыв» деятельности и на основе рефлексивного анализа затруднений проектировать продуктивные пути их преодоления).

Основными ресурсами осуществления процесса профессионально-творческого развития будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства мы считаем:

– мотивационные, включающие стремление к саморазвитию, основанное на диагностике собственных личностных и профессиональных качеств, их адекватности требованиям профессии; желание заниматься творчеством в интересующей сфере прикладной или художественной деятельности; стремление к широким социальным связям, которым способствует педагогическая профессия;

– образовательные, основными из которых, помимо различных дидактических и учебных материалов, для студентов, обучающихся по указанной специальности, выступают учебные и творческие задачи, причем с продвижением от базового к развивающему и преобразовательному этапам проявляется смещение с учебных задач на творческие, при этом, это должно быть не линейное, а пульсирующее смещение (с периодическим возвращением к учебной задаче по освоению технологических и художественных приемов, а затем – закреплением освоенных приемов при выполнении творческих задач);

– операционно-технологические, включающие всю накопленную совокупность действий, приемов, методов, технологий, как в прикладной, так и в методической сфере, максимальное освоение которых расширяет диапазон творческой деятельности педагога, стимулирует профессионально-творческое развитие.

Заключение. Таким образом, профессионально-творческое развитие будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства можно рассматривать как целенаправленный, основанный на взаимодействии внешних (организационные условия, методическое обеспечение и др.) и внутренних (мотивация, психологические особенности личности) ресурсов процесс формирования профессионально-творческой компетентности в общепедагогической и предметно-прикладной сферах.

Список использованных источников

1. Шаршов, И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика: монография / И. А. Шаршов. – М.; Тамбов, 2005. – 400 с.
2. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – М.: Изд-во URSS, 2008. –168 с.
3. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, 2002. – 175 с.
5. Панова, Н.В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: монография / Н.В. Панова. – СПб.: СПб АППО, 2009. – 208 с

MODELING OF THE PROFESSIONAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS OF PERSONNEL AND FINE ART

Summer: the article analyzes the features of professional work of the teachers of labor training and fine arts, which defines the need and specifics of their professional and creative development. The essence of professional and creative development process and characteristics of a specialist are presented. Targets, milestones, and resources of this process are also projected.

Keywords: service work; professional and creative development of professional-creative competence; technology; applied and artistic creativity.

УДК 378.147: 37. 037.1(043.3)

СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.Н. Чечко, Е.В. Балацун

В статье проанализированы современные образовательные стандарты, действующие в системе высшего образования. Определена специфика компетентностного подхода и требований к подготовке специалиста в условиях высшей школы. Проанализированы ведущие категории «компетенция», «компетентность» и группы компетенций, обязательные к формированию в условиях высшей педагогической школы.

Ключевые слова: образовательные стандарты, компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Введение. Современный этап развития отечественной и мировой высшей школы характеризуется повышенными, усложненными требованиями к качеству подготовки специалистов. Эти требования в государственном стандарте определяются как «компетентностные» [1, 3]. Рассмотрим, в чем состоит их сущность.

Государственный стандарт высшего образования определяет четыре вида системно-целостных (компетентностных) требований к процессу подготовки специалиста.

А) На уровне общих целей подготовки специалиста (п. 4.3) – это «формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности» [1, 3].

Б) На уровне квалификационной характеристики специалиста (п. 5.5) – это «формирование следующих групп компетенций:

– академических компетенций, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

– социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

– профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности».

В) На уровне учебных дисциплин (п. 7.5) – это использование в содержании учебных программ «укрупненных дидактических единиц (или учебных модулей)».

Г) На уровне учебно-методического обеспечения (п. 8.2) – это разработка и внедрение «вариативных моделей управляемой самостоятельной работы студентов, учебно-методических комплексов, модульных и рейтинговых систем обучения, тестовых и других систем оценивания уровня компетенций студентов и т.п.» [1, 3–4].

Первые два вида (уровня) требований представляют собой не что иное, как стратегические условия современной системно-целостной организации процесса профессиональной подготовки специалиста. А два следующих – важнейшие элементы целостной системы конкретных действий (способов), позволяющих добиться желаемых образовательных результатов в этом направлении.

Результаты исследования. Компетентностный подход, положенный в основу образовательного стандарта, не является чем-то абсолютно новым в теории и методике обучения. В белорусских (А.В. Макаров, В.И. Воскресенский, Н.Н. Кошель, В.Т. Федин), российских (В.Д. Шадриков, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя) и зарубежных (Дж. Равен, Ж. Делор) источниках указывается на то, что компетентностный подход находится в тесной преемственной связи с такими подходами, как «квалификационный», «системно-деятельностный», «контекстный», «блочно-модульный», «лично-ориентированный» и др. Вместе с тем он обладает существенными отличиями, обусловленными повышенными, усложненными требованиями к качеству профессиональной подготовки современных специалистов [2, с. 176].

Если традиционный (знаниевый) подход основывается главным образом на приоритете знаний, умений и навыков, то компетентностный подход имеет более широкие основания. Он прочнее, чем предыдущие, опирается на теорию функциональных систем и системно-деятельностного подхода, изложенную в трудах П.К. Анохина, Л. Берталанфи, И.В. Блауберга, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Э.Г. Юдина, теорию содержательного обобщения (В.В. Давыдов и его последователи) и укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев и его научная школа), концепцию формирования системности знаний Л.Я. Зориной, методологические и методические положения интегративно-модульного обучения, положения философии о единстве теории и практики (Н.А. Бердяев, Б.С. Гершунский), учение о типах ориентировки, разработанное П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной.

Своеобразие компетентностного подхода проявляется в решении трёх важных взаимосвязанных задач, которые имеют принципиальное значение для теории и методики обучения и воспитания: что именно, какие качества и способности следует развивать у обучаемых в первую очередь, чтобы эффективнее подготовить их к выполнению учебно-профессиональных функций; чем, с помощью каких показателей (способов, методов) эти качества и способности могут быть измерены; и, наконец, как, используя какие методические способы и приемы, можно обеспечить более высокую – по сравнению с традиционной – результативность процесса обучения.

Если традиционный (квалификационный) подход «направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков по выполнению, как правило, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентного подхода обеспечивает сформированность у выпускника социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования» [2, с. 175–176, с. 177]. Этот конечный интегрированный результат понимается как единство «знаний, обобщенных умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач» [3, с. 42]. Компетентный специалист – в отличие от просто знающего – не только экипирован обширными и глубокими знаниями. Его знания организованы так, что позволяют принимать эффективные решения в различных областях учебно-профессиональной деятельности.

Компетенция по сравнению с дифференцированным понятием «знания, умения и навыки» обладает более сложной и целостной структурой. Эту структуру образует не только блок обычных предметных знаний («знать, что» – владение знанием предметного содержания), но и блок процессуально-деятельностных знаний («знать, как» – т.е. опыт проявления компетентности в разных ситуациях). А также блок ценностно-смысловых знаний («знать, зачем и почему»), способствующих принятию гуманистических и культурных ценностей, в том числе и профессиональных (направленность на профессию, желание совершенствоваться в профессии) [4, 13]. Быть компетентным специалистом – значит обладать и знанием как пониманием (способностью знать и понимать), и знанием как действовать (практически применять знания к конкретным ситуациям), и знанием как быть (уметь действовать в соответствии с теми или иными ценностными установками).

Таким образом, с позиций компетентного подхода, т.е. более широкого и целостного (а не «частичного», «знаниевого») набора требований к качеству выпускников, профессиональная подготовка должна отличаться большей интегрированностью, практикоориентированной и ценностно-смысловой направленностью [5, с. 17]. «Знания – умения – навыки» остаются в составе этих требований, но из цели образования они все больше превращаются в средство формирования и развития специалиста.

Следует заметить, что в зарубежных (западных) источниках понятия «компетенция» и «компетентность» практически отождествляются. Для их выражения используется один и тот же термин «competence» – 1) умение, способность; 2) компетентность; 3) компетенция, правомочность (юр.). В белорусских же и российских источниках складывается иная традиция в трактовке этих понятий. За каждым из них закрепляется свой собственный смысл. Если компетенция – это «знания, умения, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач», то компетентность – это «выраженная способность применять свои знания и умения». В первом понятии отражаются «скрытые» потенциальные возможности студента как будущего специалиста решать профессиональные, социальные и личностные проблемы. Во втором – уже сформировавшиеся качества и способности, это «компетенция в действии» [6, с. 16–17].

В трудах по теории и методике обучения много внимания уделяется вопросу о видах компетенций и их классификациях. Как утверждают современные дидакты, «компетенции, особенно ключевые, с трудом классифицируются» [4, с. 11]. Имеются двухкомпонентные, трехкомпонентные и многокомпонентные классификации.

В трехкомпонентной классификации, представленной в белорусском стандарте высшего образования, выделяются компетенции академические, профессиональные и социально-личностные. Конкретный структурный состав этих компетенций раскрывается здесь через совокупность требований, предъявляемых к каждой из них.

В последнее время меняются подходы к оценке результатов обучения. С общего объема освоенной информации и отдельных её составляющих акцент всё больше

переносится на оценку целостных, конечных результатов. Набирает силу тенденция определять качество подготовки специалиста по тем изменениям, которые происходят в личностном развитии студентов. При этом отмечается, что такие изменения труднее измерить: ведь если достижение когнитивных целей можно надежно прогнозировать, то возможность интеллектуальных и нравственных приращений носит лишь вероятностный характер.

Все больше педагогов-исследователей сходятся во мнении, что интегрированный характер компетенций выпускников вуза требует разработки целостной системы средств измерения. Для оценки уровня подготовленности к учебным занятиям по тем или иным дисциплинам используются тесты минимально допустимой компетентности выпускников школ (Minimum Competency Test), а для оценки познавательной активности, творческого потенциала обучающихся т.н. кейс-измерители в виде специальных проблемных задач. Описывается диагностическая работа по составлению портфолио как инструмента измерения успешности обучения, защита проекта.

Не остается без внимания современных педагогов-исследователей и вопрос о том, как, с помощью каких методических способов (приемов) компетентностный подход может быть наиболее эффективно реализован на практике.

У большинства авторов эти способы связываются с идеей интеграции содержания и организационных форм базовых дисциплин учебного плана, приданием им качеств необходимой универсальности, упорядоченности, взаимной согласованности. Интеграция – системообразующий фактор формирования и развития компетенций и компетентностей в рамках методических систем, получающих название интегративных или интегративно-модульных технологий. Ориентация на «модель выпускника интегрального типа» посредством формирования у него «компетенций, основанных на универсальных знаниях и умениях» требует и соответствующих интегративных способов, средств обучения [7, с. 10].

Эффективность таких технологий подготовки специалистов обуславливается:

- с *теоретико-гносеологической* точки зрения тем, что у объединяемых в систему объектов возрастает их потенциал, появляются новые интегративные свойства («интегративный эффект»). Ни одна система не может гармонично существовать без тесного органического взаимодействия её элементов между собой и целым. Хотя достижение такого взаимодействия одновременно сопровождается и утратой у отдельных частей некоторых свойств;

- с *психолого-физиологической* точки зрения тем, что природное свойство человеческого ума – «постоянно систематизировать и обобщать окружающее». Освоение знаний, не закрепленных теми или иными связями, перегружает память обучающихся, они легко забываются, теряют свою познавательную значимость. Напротив, интегрированное освоение знаний, укрупнение дидактических единиц, уменьшают нагрузки на память обучающихся;

- с *дидактической* точки зрения тем, что по степени включенности знаний в систему, по тому, с понятиями какого (более высокого или более низкого) уровня обобщения могут оперировать студенты и школьники, судят об эффективности предпринимаемых педагогических воздействий. Высший уровень овладения учебными знаниями – это тот, на котором обучающиеся способны устанавливать связи между понятиями различных систем, использовать информацию смежных научных областей. Высокому уровню овладения знаниями соответствует высокая степень обобщенности понятий и умение оперировать ими в решении задач творческого характера;

- с *профессионально-целевой* точки зрения (если иметь в виду специальную подготовку студентов-филологов как будущих учителей литературы) тем, что эта

подготовка не может быть узкоспециализированной. Ведь содержание целей профессионального труда учителя литературы широкопрофильно. Это «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие у них на этой основе художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций» [8, с. 3–4].

Заключение. В настоящее время исследование механизмов, обеспечивающих современные, зафиксированные в государственных стандартах результаты профессионального образования еще далеко не завершено, однако всё чаще в число важнейших способов формирования компетентного специалиста включается: укрупнение дидактических единиц содержания профессионального образования посредством целенаправленной опоры на использование интегративных понятий и межпредметных связей в построении предметных программ; использование экономных и ёмких учебно-организационных форм – блоков, модулей.

Таким образом, всё больше теоретиков и практиков-организаторов образования склоняются к мнению, что методика профессионального образования, её содержание и учебно-организационные формы должны более определенно и последовательно, чем раньше, отвечать критериям и требованиям интегративной целостности.

Список использованных источников

1. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин = Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін : РД РБ 02100.5.227–2006 : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 01.09.2006 г., № 89]. – Введ. 01.09.2006. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2006. – IV, 26 с. – (Образовательный стандарт).

2. Хведченя, Л.В. Проектирование учебной программы по иностранным языкам на основе компетентного подхода / Л.В. Хведченя // Научно-методические инновации в высшей школе : сб. ст. / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А.В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 172–185.

3. Жук, О.Л. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.

4. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода : учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко ; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 192 с.

5. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 11–12 нояб. 2008 г. / Столич. финансово-гуманитар. акад. ; редкол.: В.В. Грачев [и др.]. – М. : СФГА, 2008. – 416 с.

6. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентный подход / А.В. Макаров // Научно-методические инновации в высшей школе : сб. ст. / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А.В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 11–28.

7. Слостенин, В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4–11.

8. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература : V–XI кл. : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 150 с.

THE ESSENCE OF COMPETENCY REQUIREMENTS TO SPECIALISTS ' TRAINING IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE HIGHER SCHOOL

Summary: the article analyses the current educational standards in the system of higher education. It determines the specificity of the competence approach and requirements for specialist's training in higher school. The article explores the leading categories such as "competence", "competency" and group of competences required to the formation in the conditions of the higher pedagogical school.

Keywords: educational standards, competence approach, competence, competency.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

Л.Б. Щербакова

В статье раскрываются актуальные проблемы реализации компетентностного подхода в методической подготовке учителя обслуживающего труда. Представлены особенности проведения занятий по методике трудового обучения в нетрадиционных формах: деловая игра, решение и составление кроссвордов педагогического содержания. Показано, как на основе компетентности учитель способен обеспечить высокоэффективные результаты в обучении, воспитании, развитии учащихся.

Ключевые слова: учитель; методическая подготовка; компетентность; нетрадиционные формы преподавания; деловая игра; диагностика знаний и умений.

Введение. Задачи совершенствования системы образования тесно связаны с повышением требований к учителю и его подготовке. Для реализации этой задачи требуется качественный подход к построению всей системы образования с учетом достижений педагогики, психологии и других наук.

В этой связи особое значение приобретает проблема совершенствования содержания, методов, форм и средств формирования профессионального мастерства будущих учителей трудового обучения, в частности, через реализацию компетентностного подхода в процессе их специальной подготовки.

Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования в течение всей жизни с учетом успешности в профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности учителя трудового обучения – это важный компонент его специальной подготовки в высшем учебном заведении, в результате которой будущий специалист будет способен обеспечить положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся.

Результаты исследования. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетентность» и «профессиональная компетентность». Одни авторы определяют профессиональную компетентность как методические умения (В.А. Адольф, А.К. Маркова, Е.Ф. Зеер, Н.В. Матяш), как дидактические умения (Л.С. Подымова, О.А. Абдуллина), другие отождествляют понятия «педагогическая компетентность» и «профессиональная компетентность» (С.В. Ситникова).

В работах А.К. Марковой профессиональная компетентность охватывает совокупность пяти сторон трудовой деятельности учителя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, особенности стиля работы педагога, обучение, воспитание [1].

Гришин Д.М. дает квалификационную характеристику учителя, где основным понятием является компетентность как совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений педагога, которые используются в педагогической деятельности [2].

Педагогическая компетентность так же, как и методические и дидактические умения, может рассматриваться только лишь как составляющая профессиональной компетентности педагога, наряду с психологической, предметной, коммуникативной и т.п.

Таким образом, профессиональная компетентность – готовность учителя решать различные профессиональные задачи, используя необходимые знания, умения и навыки.

Согласно образовательного стандарта РБ, учитель обслуживающего труда должен овладеть следующими компетенциями:

– академической, включающей теоретические знания и умения по изученным дисциплинам, способности оперировать научными категориями с целью познания сущности предмета;

– социально-личностной, включающей культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства;

– профессиональной, включающей знания и умения формулировать проблемы, решать исследовательские и учебные задачи, моделировать и проектировать учебный процесс, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

Как видно из образовательного стандарта, профессиональная компетентность педагога включает в себя и его методическую компетентность, которая находилась в центре нашего исследования.

Чтобы выявить уровень сформированности у студентов методических компетенций как составляющей их профессиональной компетентности, мы провели следующее исследование.

Объектом исследования выступили студенты третьего и четвертого курсов технолого-биологического факультета (специальность: Технология (обслуживающий труд). Изобразительное искусство). В процессе эксперимента решались следующие задачи:

– определить широту педагогического кругозора студентов и уровень их профессиональной подготовки;

– выявить знания студентов, отражающие уровень их методических компетенций.

Результаты эксперимента показали, что уровень сформированности у студентов методических компетенций как составляющей их профессиональной компетентности не высок.

Методическую подготовку студентов мы использовали для того, чтобы научить будущих учителей обслуживающего труда реализовывать компетентностный подход в своей профессиональной деятельности.

Одним из путей прочного усвоения знаний и формирования у студентов устойчивого познавательного интереса к изучаемой проблеме является его актуализация, т.е. показ значимости знаний для будущей самостоятельной деятельности. Реализация этого важного дидактического положения может осуществляться путем перестройки занятий по методике трудового обучения. В отношении лекционного курса такая перестройка была осуществлена разработкой и применением лекции «Профессиональная компетентность учителя трудового обучения». Лекция по отзывам получила однозначно положительную оценку у студентов.

В связи с тем, что каждый учитель должен достаточно свободно владеть современной методикой обучения, основанной на использовании достижений педагогической науки, нами были скорректированы лабораторные занятия по методике трудового обучения. Корректировка осуществлялась в условиях учебно-

воспитательного процесса технолого-биологического факультета с целью создания возможностей приобретения студентами знаний и умений по реализации компетентностного подхода.

В ходе экспериментальной работы занятия проводились как в аудиториях вуза, так и в школе с целью овладения студентами умениями наблюдать, анализировать учебно-воспитательный процесс на уроке обслуживающего труда.

Основываясь на общедидактических знаниях, мы составили диагностическую карту реализации компетентностного подхода по традиционным этапам урока (таблица 1).

Таблица 1. – Реализация компетентностного подхода

Этапы урока	Задачи	Действия учителя	Деятельность учащихся	Фиксация студентами передовых находок учителя и реакция учащихся наряду с традиционными формами обучения
1	2	3	4	5

Используя диагностическую карту реализации компетентностного подхода, мы провели учебную деловую игру «Компетентностный подход в методической подготовке учителя обслуживающего труда». Цель: придать практическую направленность подготовке будущего учителя трудового обучения, совершенствовать его методические умения, углубить знания по дисциплине «Методика трудового обучения», вовлечь участников в активную творческую деятельность по реализации компетентностного подхода.



Экспериментальная работа на уроках обслуживающего труда в школе

В ходе исследования мы активизировали процесс усвоения студентами знаний теоретического материала по изучению дисциплины «Методика трудового обучения» и по освоению методических компетенций с помощью кроссвордов и чайнвордов педагогического содержания.

Решение кроссвордов и чайнвордов стимулировало студентов обращаться к справочной и научно-методической литературе, к периодике.

В ходе исследования нами были выявлены три группы студентов с различным уровнем сформированности методических компетенций (таблица 2).

Таблица 2. – Анализ уровней решения студентами кроссвордов и чайнвордов

Уровень сформированности методических компетенций студентов	Количество решенных кроссвордов и чайнвордов	
	Абсолютные цифры	%
Высокий	12	26,7
Средний	27	60
Низкий	6	13,3

К группе с высоким уровнем сформированности методических компетенций отнесены студенты, которые осознают необходимость их освоения, проявляют настойчивость, инициативу, интерес, творческое отношение к педагогической деятельности, но недостаточно занимаются самообразовательной работой.

К группе со средним уровнем сформированности методических компетенций отнесены студенты, которые осознают необходимость изучения данной проблемы, владеют некоторыми знаниями по ее изучению, анализу, но не стремятся к этому, проявляют эпизодический интерес к изучению компетентностного подхода.

К группе с низким уровнем сформированности методических компетенций отнесены студенты, у которых отсутствует потребность в изучении данной проблемы, нет интереса, желания ее изучать. Они отличаются пассивностью, безразличным отношением к творческому поиску.

Следующее занятие – более сложное, чем предыдущее. На этом занятии студенты должны были самостоятельно составить кроссворд и чайнворд. При выполнении этого задания должно сочетаться и гармоничное построение, и сложность решения. Особенности выполнения студентами кроссвордов и чайнвордов видны из приводимой ниже таблицы 3.

Таблица 3. – Терминологическая насыщенность кроссвордов

Уровень сформированности методических компетенций студентов	Количество терминов в кроссворде					
	20 и более		15 и более		10 и более	
	абсолютные цифры	%	абсолютные цифры	%	абсолютные цифры	%
Высокий	5	11,1	6	13,3	7	15,6
Средний	3	6,7	8	17,8	10	22,2
Низкий	–	–	2	4,4	4	8,9

Заключение. Исходя из результатов проведенного исследования по проблеме формирования методических компетенций учителя обслуживающего труда на основе компетентностного подхода, могут сделать следующие выводы:

– эффективность формирования у будущих учителей обслуживающего труда методических компетенций в процессе преподавания в университете частных методик, в частности, методики трудового обучения, зависит от выбора форм и методов организации аудиторных занятий;

– необходима целенаправленная организация занятий по методике трудового обучения, которая включала бы в себя работу с диагностической картой реализации компетентностного подхода к построению урока обслуживающего труда, деловые игры, включение студентов в реальную обстановку урока обслуживающего труда, решение и составление кроссвордов и чайнвордов, а также введение специальной лекции «Профессиональная компетентность учителя трудового обучения». Все это усилит значимость приобретенных студентами методических компетенций, необходимых для грамотного построения и проведения урока учителем обслуживающего труда.

Список использованных источников

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.

2. Гришин, Д.М. Педагогика: основные понятия, схемы, таблицы: учебное пособие / Д.М. Гришин, В.И. Прокопенко. – Калуга, КГПИ, 1991. – 111с.

COMPETENCE APPROACH IN METHODOLOGICAL TRAINING TEACHERS SERVICE SKILLS

Summary: The article reveals the topical problems of realization competence approach in methodological training of the teachers of labour training. The features of the methodology of labour studies in the non-traditional forms are described: the business game, decision and compiling crosswords of pedagogical content. The article shows how competency-based teacher is able to provide high-efficiency results in training, education, and development of students.

Keywords: teacher, methodical preparation, competence, innovative forms of teaching, business game, diagnostics of knowledge and skills.

В.С. Болбас

**ФАРМІРАВАННЕ ЗМЕСТУ МАРАЛЬНАГА ВЫХАВАННЯ
Ў ЭТЫКА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ДУМЦЫ БЕЛАРУСІ X–XVIII стст.**

У артыкуле раскрываюцца асноўныя тэндэнцыі фарміравання зместу маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі X–XVIII стст.

Ключавыя словы: мараль, маральнае выхаванне, змест маральнага выхавання, этыка-педагагічная думка, маральна-духоўнае ўдасканаленне

Уводзіны. Змест маральнага выхавання канцэптуальна выражае сутнасць выхаваўчай дзейнасці, нападуня маральны ідэал канкрэтнымі рысамі і якасцямі, што вызначаюцца выхаваўчымі мэтамі. Ён змяшчае такія асноўныя элементы, як веды, уменні, навыкі, маральныя адносіны, работу выхавальніка па фарміраванні характару асобы, пэўны вопыт творчасці. Змест маральнага выхавання таксама дапаўняецца і ўнутранай працай індывіда над сваёй духоўнай існасцю. Пры гэтым трэба ўлічваць, што змястоўны бок маральна-выхаваўчага працэсу абумоўлены канкрэтнымі гістарычнымі ўмовамі. Такім чынам, можна сцвярджаць, што змест маральнага выхавання канцэптуальна вызначае сутнасць выхаваўчай работы. Таму вызначэнне характару і тэндэнцый яго фарміравання ў кантэксце дынамікі гісторыка-педагагічнага працэсу мае важнае значэнне для сучасных распрацоўшчыкаў тэорыі і практыкі маральнага выхавання. Актуальнасць пытання ўзрастае пры звароце да айчыннай педагагічнай спадчыны.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Яшчэ на пачатковых стадыях генезісу этыка-педагагічнай думкі Беларусі лічылася, што асэнсаванне свайго ўнутранага свету, свайго месца ў жыцці дапамагае чалавеку спасцігнуць сэнс маральных каштоўнасцей, вызначыць сярод іх тыя, якія з'яўляюцца для яго галоўнымі. Таму пазнавальная дзейнасць у сферы маралі ўяўлялася падмуркам фарміравання зместу маральнага выхавання. Шырока распаўсюджанае вучэнне Іаана Златавуста аб “любомудрыі” акцэнтавала ўвагу на пазнанні створанага Усявышнім сусвету і на роздуме аб духоўных з'явах, якія скіроўвалі да добрых спраў. Клімент Смалыціч зазначаў, што ў працэсе пазнання адбываецца далучэнне чалавека да духоўных каштоўнасцей, стварэнне яго духоўнага свету: “*Так все устроил Бог, ибо Он не захотел оставить человека в неведении о себе самом*” [1, 103].

Лічылася, што ў працэсе маральнага пазнання індывід набываў пэўныя веды аб сутнасці добра і зла, фарміраваліся яго адносіны да сябе як да творцы сваёй духоўнай сутнасці. На гэтай падставе фарміравалася канкрэтная мадэль маральных адносін чалавека да іншых людзей і да свету ўвогуле. Як вядома, менавіта структура маральных адносін канцэптуальна ўплывае на вызначэнне элементаў зместу маральнага выхавання.

Пачынаючы з X–XIII стст., айчынныя мысліцелі ў адпаведнасці з хрысціянскай карцінай свету ставяць чалавека ў цэнтр зямнога быцця. Зыходзячы з гэтага, вызначаюцца напрамкі ўзаемадзеяння асобы і свету. Як адзначалася вышэй, дзякуючы хрысціянскай ідэалогіі, у змястоўнае нападуненне духоўнага жыцця самакаштоўнасці кожнага чалавека найважнейшай маральнай якасцю становіцца *чалавекалюбства*. У сваіх “Павучаннях” Уладзімір Манамах тлумачыць, што чалавекалюбства ёсць самая

першасная маральная якасць, без якой немагчыма грамадскае існаванне. Дзякуючы гэтай якасці, кожны можа пазбегнуць магчымага граху і не пазбавіцца нябеснага царства [2, 59]. Ён заклікае клапаціцца “о смерде”, “о челяди”, аб “хрестьяных душах” і “убогих вдовицах” [2, 65].

Хрысціянская этыка ў поўнай адпаведнасці з “залатым правілам маральнасці” патрабавала не толькі не рабіць зла іншым людзям, а скіроўвала ўвагу на выхаванне ў кожным абавязку дапамагаць бліжняму: “... милостыню подавайте некупую, это ведь начало всякого добра...” [2, 59]. Міласэрнасць ва ўсходніх славян адносілася да маральнай якасці, якая здольна ачысціць душу, вызваліць ад грахоў. Хрысціянска-педагагічная думка Сярэднявечча тлумачыла, што матэрыяльным багаццем трэба дзяліцца з кожным, хто жыве ў нястачы, незалежна ад таго, варты ці не ён такой дапамогі ў залежнасці ад сваіх маральных якасцей.

К. Тураўскі лічыў, што найважнейшай маральнай якасцю, якая садзейнічае гарманізацыі грамадскага ўладкавання, з’яўляецца *любоў*. Менавіта гэтая якасць узвышае чалавека над іншымі “тварнымі” істотамі і ачышчае душу кожнага. Найважнейшай праявай любові з’яўляецца міласэрнасць. Набыццё гэтых якасцей дапаможа чалавеку ўзняцца да вяршынь дабрачыннасці і духоўнай дасканаласці. “*Мир же и любовь, между собою имейте, – павучаў вялікі асветнік, – се бо глава добродетели*” [3, 96].

У змест маральнага выхавання са старажытных часоў уключаліся такія якасці, як *чуласць, шчодрасць, добразычлівасць, міласэрнасць, дабрыня*.

Новыя адценні ў разуменне чалавекалюбства ўнеслі прадстаўнікі этыка-педагагічнай думкі Беларусі эпохі Адраджэння. Захаваўшы хрысціянска-арыентаваную трактоўку, яны напоўнілі маральную катэгорыю прызнаннем самакаштоўнасці кожнага індывіда, таму і паказчыкам выхаванасці адносілі да іншых лічлі ўласную ацэнку. Ф. Скарына ў адпаведнасці з гуманістычнай інтэнцыяй эпохі настолькі пашырыў сферу дзеяння гэтай якасці, што, паводле перакананняў мысліцеля, яна павінна распаўсюджвацца не толькі “на простаго и посполитого человека”, але і на “иноверцев” – людзей іншых канфесій. Першадрукар падкрэсліваў, што “... каждый христианин... наиболее любовь ко всем да соблюдает, без нея же ничто проспешно ест” [4, 112].

У поўнай адпаведнасці з хрысціянскім веравучэннем, С. Полацкі гэтак жа, як Ф. Скарына і яго паслядоўнікі, галоўным лічыў выхаванне ў дзяцей пачуцця любові – любові да бліжняга чалавека, любові да людзей наогул, любові да навакольнага асяроддзя, да прыроды, да жыцця. Любоў як найвышэйшае маральнае пачуццё ў трактоўцы мысліцеля настолькі ўсёабдымная, што яна не мае ніякіх межаў. Асветнік для пацвярджэння гэтага прыводзіць наступную вытрымку з Паслання апостала Паўла: “*Великая добродетель есть любовь. Любовь долготерпит, милосердствует, не завидует, не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а радуется истине... Любовь выше веры и надежды*” [5, 341].

Айчынныя мысліцелі разумелі, што індывіда, у якога ў дастаткова высокай ступені развіта якасць чалавекалюбства, заўсёды суправаджаюць такія пачуцці, як *літасць, спачувальнасць, спагадлівасць*. Яны ствараюць адпаведны эмацыянальны фон для замацавання матываў маральных учынкаў і паводзін. Яшчэ ў старажытны перыяд у Беларусі ў якасці найважнейшай чалавечай якасці вылучалася дабрачыннасць. Феадосій Пячэрскі звяртаў увагу на тое, што “*любовь к Богу не в словах совершается, а в действительных делах*” [1, 157].

Як і ў іншых народаў свету, у іерархіі маральна-духоўных каштоўнасцей грамадства этыка-педагагічная думка Беларусі найважнейшае месца ва ўсе часы адводзіла *справядлівасці*. На беларускіх землях падтрымлівалі падыходы Платона

і Сакрата, якія лічылі, што нельга ставіць нічога вышэй за справядлівасць – ні дзяцей, ні жыццё, ні што-небудзь яшчэ. Айчынныя мысліцелі тлумачылі, што менавіта для ўсталявання ў грамадстве справядлівасці і выпрацоўваюцца маральныя правілы і нормы. Ф. Скарына пісаў, што ў жыцці справядлівасць трымаецца на духоўна-маральных законах, укладзеных Богам “в мысли” і “в серці одного кажнаго человека”, што атрымлівае ён з нараджэннем, і на законах, якія арганічна ўваходзяць у “книги Моисеовы и светое Евангелие, или от людей уставленный” [4, 62–64]. На думку першадрукара, справядлівасць у спалучэнні з чалавекалюбствам і складаюць аснову “крепости духовной”.

Прадстаўнікі этыка-педагагічнай думкі Беларусі спрабавалі абгрунтаваць справядлівасць як нейкую ўніверсальную катэгорыю, адзіную для ўсіх слаёў грамадства, сутнасць якой зводзілася да разумення таго, што кожны павінен атрымаць ад іншых не больш за тое, што даў ім сам. У адной з прымавак зборніка С. Рысінскага так і гаворыцца: “Як пасцелеш сабе, так і выспішся” [6, 145]. Паступова, на перадасветніцкім этапе, у грамадскай думцы перамагаюць матывы сацыяльнай справядлівасці, перакананні ў магчымасці і неабходнасці справядлівага грамадскага ўладкавання. Меркавалася, што з дапамогай асветы, выхавання можна дабіцца ўсталявання сапраўднай справядлівасці ў жыцці.

З язычніцкіх часоў лічылася, што справядлівае з’яўляецца сапраўдным. Ісціна набывала абрысы маральна-духоўнай катэгорыі. У грамадскай думцы яна выступала ў якасці праўды. Таму імкненне да праўды, выхаванне праўдзівасці займала важнае месца ў маральным удасканаленні асобы і грамадства. Жыццё у згодзе з праўдай азначала высокі ўзровень маральнай дасканаласці. *Шчырасць і праўдзівасць* стаяць сярод першых маральных дабрачыннасцей у хрысціянскай педагогіцы. Як яскравы прадстаўнік сярэдневякова-хрысціянскага этапу развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі К. Тураўскі надаваў гэтым якасцям найважнейшую ролю ў змесце маральнага выхавання, і з гэтай нагоды пісаў: “Егда начнет в правде пребывати человек, то приемлет старейшинство над ним “божественная сила”” [7, 92].

Прадстаўнік хрысціянска-рэнесанснага этапу Ф. Скарына сцвярджаў, што Свяшчэннае Пісанне і “ест наука всякое правды” [4, 17]. Добрачыннае жыццё можа грунтавацца толькі на праўдзе, да яе павінны быць скіраваны ўсе намеры чалавека. Перакананні першадрукара ў гэтых адносінах непахісныя: “За правду воюи яко за душу свою и даже до смерти биися правды ради” [4, 19].

Выразнік ідэй перадасветніцкага этапу С. Полацкі таксама пераконваў чытачоў, што вянец маральнасці чалавека, упрыгожаннем яго духоўнага свету з’яўляюцца праўдзівасць і сумленнасць. Пры пералічэнні ў адным са сваіх вершаў самых магутных рэчаў у свеце ён на першае месца ставіць праўду. “Жыццё, прыгажосць, гонар служаць ёй” [8, 116], – пісаў педагог-мысліцель. Таму сваім выхаванцам ён даваў такую параду: “Слово праведно тицися глаголати, лживаго паки никогда вещати” [9, 250]. У яго ўяўленні мудрасць без праўды можа ператварыцца ў зло. Такім чынам, праўда выступала ў якасці субстанцыяльнай анталогічнай рэальнасці чалавечага быцця ўвогуле.

Гістарычныя карані і асаблівасці развіцця беларускай народнасці, уплыў хрысціянскага светапогляду абумовілі ўключэнне айчыннымі асветнікамі ў змест маральнага выхавання такіх агульнапрызнаных тады маральных якасцей, як *сціпласць, паслухмянасць, цярдлівасць*. У “Жыцці Еўфрасінні Полацкай” паказваецца, з якой увагай ставілася знакамітая асветніца да выхавання падобных якасцей: “Старыя учаше терпению и въздержанию, уныя же учаше душевней чистоте и безстрастию телесному, говаянию образну, ступанию кротку, гласу смиренну, слову благочинну, ядению и питью безмольвну; при старейшей молчати, мудрейших послушати,

к старейшим покорение, к точным и меньшим любовь без лицемерия; мало вещати, а множае разумети...” [10, 36]. Падобных падыходаў прытрымліваліся і іншыя прадстаўнікі этыка-педагагічнай думкі Сярэднявечча. Так, К. Смаляціч пісаў: “... да будет моя темная душа, как та вдовица, и да вбросит она два медяка в святилище: от плоти – целомудрие, и от души – смирение” [1, 185]. Як высока ні ацэньваў К. Тураўскі ролю мудрасці і розуму ў вызначэнні ступені дасканаласці асобы, усё ж пры пабудове іерархічнай лесвіцы маральна-духоўных каштоўнасцей ён строга прытрымліваўся асноўных палажэнняў хрысціянскай этыкі. Перасцерагаючы, што адна толькі мудрасць (без падмацавання іншымі якасцямі) можа прывесці і да загана, ён на першае месца вылучаў пакорлівасць. “Луче есть искати кротости, нежели мудрости” [3, 443], – павучаў прапаведнік біблейскімі пастулатамі. У трактоўцы К. Тураўскага “кротость” як вынік пакаяння ўключае ў сябе цярдлівасць, паслухмянасць, разважлівасць, памяркоўнасць, незлаблівасць і іншыя маральныя якасці. Не столькі дзеля самапрыніжэння асобы, а найперш дзеля супрацьпастаўлення гардыні, ён у многіх сваіх творах усхваляе пакорлівасць як асноўны з сямі дароў “благадаці”. Сімвалічна, што свяціцель як бы папярэджвае аб правільным разуменні зместу гэтай якасці, таму акцэнтуюе ўвагу на “доброй кротости”. У яго разуменні менавіта “смирением же Бог дает благодать” [3, 430].

Яшчэ на сярэднявекова-хрысціянскім этапе развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі фарміруюцца адметныя кірункі ў трактоўцы адзначаных якасцей. Ужо ў разуменні К. Тураўскага пакорлівасць грунтуецца на пакаянні, у якім адсутнічае безнадзейнасць і распач і ёсць напоўненасць хрысціянскім аптымізмам. Спадзяванне прапаведнік адносіў да асноўных станоўчых маральна-духоўных якасцей. Яно не павінна пакідаць чалавека ні ў якіх сітуацыях. І ў гэтым жыццесцвярджальная сіла вучэння айчыннага Златавуста. З часоў Кіеўскай Русі ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі ўсталёўваецца перакананне, што смутак, адчай, маркота, нуда істотна перашкаджаюць маральнаму развіццю індывіда. Чалавеку раілася пазбаўляцца ад такога стану душы, не дапускаць развіцця вынікаючых з яго рыс і якасцей. Рабіўся катэгарычны вывад: “Яко моль ризе и червь древу, тако и печаль мужеве пакостить сердцю”, “Ржа ест железо, а печаль – ум человеку” [11, 36]. На аснове такіх падыходаў паступова фарміруюцца ідэі аб неабходнасці выхавання ў чалавеку такіх якасцей, як *жыццярэдаснасць, бадзёрасць, мэтанакіраванасць*.

Педагогі-мысліцелі Беларусі лічылі, што маральна дасканалому чалавеку павінна быць уласціва такая якасць, як *памяркоўнасць*. У перакладзе на сучасную мову адно са старажытнаславянскіх павучанняў гучыць так: “Бог даў чалавеку любое жаданне плоцевых і духоўных учынкаў; сну свой час і меру, жаданню ды і час, і мера, піццю свой тэрмін і мера, патрэба ў жанчыне час і мера, – ці трэба далей слова працягваць. Любому жаданню мера і час вызначальны” [12, 401].

Нават імкненне да высокай духоўнасці, на думку педагогаў-мысліцеляў, павінна было падпарадкоўвацца пэўнай меры. Так, са старонак Кіева-Пячэрскага пацерыка гучала парада прыхільнікам аскетычнага ладу жыцця не пачынаць аскетычны подзвіг “звыш меры”, бо, не адолеўшы яго, заслужыш папрокі і здзекі, што прывядзе да страты веры ў сябе [1, 223]. З іншага боку, дасягненне такога подзвігу не павінна быць крыніцай гардыні, якая ставіцца неадольнай перашкодай у маральным удасканаленні. Адсюль рабілася выснова, што чалавек, які не прытрымліваецца меры, абавязкова стане на шлях амаральных учынкаў.

Сярэднявечча з яго падзелам людзей на саслоўі выпрацоўвала адпаведныя крытэрыі-характарыстыкі меры для пэўных саслоўных груп. Кожны чалавек, згодна з павучаннямі “Шасціднёвіка”, меў адпаведныя межы магчымых паводзін, выхад за якія з’яўляўся грубым парушэннем маральных норм грамадства. Такія погляды асабліва

цесна перапляталіся з фетышызаваным старажытнарымскімі філосафамі прынцыпам залатой сярэдзіны (*aurea mediocritas*). Так, М. Гусоўскі быў упэўнены, што захаванне пачуцця меры садзейнічае ўзвышэнню чалавека сярод акружаючых, дапамагае яму весці дабрачынны лад жыцця. Нягледзячы на тагачаснае пакланенне перад красамоўствам, мысліцелі перасцерагалі аб недапушчальнасці пераводу яго ў балбатлівасць і пуштазвонства. “Больш заўсёды шкодна языком балбатаць усялякаму, – вучыў сваіх выхаванцаў Я. Намыслоўскі, – чым памаўчаць некалькі кароткіх хвілін” [13, 186]. У гэтым жа духу настаўляў вучняў і С. Полацкі. “*Кто не умеет временно молчать, не научится добре глаголати*” [8, 371], – заключаў ён.

Хрысціянства з яго арыентацыяй да агульнага добра яшчэ больш умацоўвала і развівала абшчынна-калектывісцкія нормы грамадскага жыцця. Заканамерна, што найважнейшай якасцю, якая садзейнічае маральнаму ўдасканаленню асобы, лічылася *дружалюбнасць*. Мноства сентэнцый са старажытнаславянскіх кніг усхвалялі дружбу паміж людзьмі, вучылі цаніць і берагчы такія чалавечыя адносіны, выпрацоўвалі крытэрыі сапраўднай дружбы: “*Друг верьн – кров крепьк; обретыц же его обрете съкровиште*”, “*Есть бо друг в время радости и не пребудет в день печали твоя*”, “*Не остави друга дрежняго, новый бо не будет ему подобен*”, “*Злато искушается огнем, любви же дружеская временем рассуждается*” [11, 11–13]. Відавочна, тэма дружбы вывучалася ў плане высокай этычнай патрабавальнасці. Выхаванню *дружалюбнасці* як найважнейшай маральнай якасці шмат увагі надаваў І. Капіевіч. Педагог дае шэраг парад: “*Ни с кем ты внезапно не дружися без меры, мний радости, менеш скорби с таковыя веры*” [9, 202], “*С добрыми людьми дружися, лукавых всегда блюдися*” [9, 199].

Гістарычныя ўмовы фарміравання маральнага ідэалу прывялі да развіцця і ўсталявання ў нашага народа *талерантнасці* – адной з галоўных рыс, якая робіць яго адметным нават ад бліжэйшых суседзяў. Са старажытных часоў, з негвалтоўнага ўвядзення хрысціянства, калі адначасова існавалі праваслаўе і язычніцтва, у беларусаў фарміруецца цяжкасць да розных веравызнанняў, павага да людзей з іншым светаўспрыманням і складам мыслення. Вельмі трапна з гэтай нагоды выказваўся С. Будны, які павучаў, што, калі “з’явіцца што-небудзь такое, якое ўяўляецца справай новай альбо нягоднай, не трэба яго адразу прымаць альбо адкідваць” [9, 71]. Таму вызначальнай рысай маральнага ідэалу паступова становіцца нацыянальна-рэлігійная і духоўна-інтэлектуальная талерантнасць. Невыпадкова, што ў перыяд XIV–XVII стст. на беларускіх землях трывала ўсталёўваецца шматканфесійны і поліэтнічны склад насельніцтва. Вялікае Княства Літоўскае было прытулкам для многіх ерэтыкоў і адступнікаў, якія перасяляліся сюды з-за рэлігійнага ці нацыялістычнага ўціску ў сябе на радзіме.

Заключэнне. Такім чынам, беларускія педагогі-мысліцелі пры апоры на вопыт народа, дасягненні антычнай і хрысціянскай этыкі распрацоўвалі сукупнасць станоўчых маральных якасцей, якія павінны быць уласцівы дасканалому чалавеку. Была абгрунтавана дастаткова шырокая сукупнасць маральных рыс і якасцей, якія разлядаліся як унутрыасобасныя ўтварэнні, што канкрэтызавалі агульную мэту маральнага выхавання.

На першым этапе супадзенне асноў народнай маралі і найважнейшых пастулатаў хрысціянскай этыкі абумовіла ўключэнне ў *змест маральнага выхавання* такіх рыс і якасцей, якія адлюстроўвалі *абшчынна-калектывісцкую арыентаванасць* і фарміраваліся на падмурку *любві, пакорлівасці і цяплівасці*.

На другім этапе змест маральнага выхавання набывае выразныя секулярызацыйныя адценні і гуманістычную арыентацыю. Асаблівы акцэнт надаваўся

рысам і якасцям, вытворным ад чалавекалюбства, справядлівасці, талерантнасці, а таксама праявам індывідуалізму і грамадска-этнічнага патрыятызму.

На трэцім этапе дэмакратычна-абшчынныя пачаткі ў змесце маральнага выхавання набываюць сацыяльна-рэвалюцыйнае адценне і актыўна-дзеясны характар пры гарманізацыі індывідуалістычных і калектывісцкіх інтэнцый. На першы план вылучаліся рысы і якасці, якія абапіраліся на сацыяльную справядлівасць, маральную свабоду, грамадскую актыўнасць і грамадзянскія аспекты патрыятызму.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Златоструй: Древняя Русь X–XIII веков / сост., авт. текстов, коммент. А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова. – М., 1990. – 304 с.
2. Владимир Мономах. Поучение / Владимир Мономах // Изборник: повести Древней Руси / сост. и примеч. Л. Дмитриева, Н. Поньрко ; вступ. ст. Д. Лихачева. – М., 1987. – С. 59–70.
3. Мельнікаў, А. А. Кірыл, епіскап Тураўскі: жыццё, спадчына, светапогляд / А. А. Мельнікаў. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 462 с.
4. Скарына, Ф. Творы: прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўн. А. Ф. Коршунава ; паказ. А. Ф. Коршунава, В. А. Чамярыцкага. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 207 с.
5. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост.: С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюроев. – М. : Педагогика, 1985. – 367 с.
6. Порецкий, Я. И. Соломон Рысинский = Solomo Pantherus Leucorussus : конец XVI – начало XVII века / Я. И. Порецкий. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 158 с.
7. Памятники российской словесности XII вѣка, изданные съ объясненіемъ, вариантами и образцами почерковъ К. Калайдовичемъ. – М. : Тип. Семена Селивановскаго, 1821. – 258 с.
8. Симеон Полоцкий. Вирши / Симеон Полоцкий ; сост., подгот. текстов, вступ. ст. и коммент. Б. К. Былинина, Л. У. Звонаревой. – Минск : Маст. літ., 1990. – 447 с.
9. Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI – нач. XIX вв. / АН БССР, Ин-т философии ; [под общ. ред. В. А. Сербента]. – Минск : Изд-во АН БССР, 1962. – 524 с.
10. Кніга жыцій і хаджэнняў : пер. са старажытнарус., старабеларус. і пол. / уклад., прадм. і камент. А. Мельнікава. – Мінск : Маст. літ., 1994. – 503 с.
11. Андриянова-Перетц, В. П. Человек в учительской литературе Древней Руси / В. П. Андриянова-Перетц // Труды отдела древнерусской литературы института русской литературы Академии наук СССР. – Л., 1972. – Т. 27. – С. 3–68.
12. Памятники литературы Древней Руси: XII век / вступ. ст. Д. С. Лихачёва ; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачёва. – М. : Худож. лит., 1980. – 740 с.
13. Парэцкі, Я. І. Іўеўскі педагог Ян Ліцынй Намыслоўскі / Я. І. Парэцкі // Беларуская літаратура. – Мінск, 1983. – Вып. II. – С. 169–190.

THE FORMATION OF THE CONTENTS OF MORAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ETHIC –PEDAGOGICAL THOUGHT OF BELARUS IN THE X–XVIII CENTURIES

Summary: the article is devoted to the main tendencies for content formation of moral education from the perspective of ethic–pedagogical thought of Belarus in the X–XVIII centuries.

Keywords: moral, moral education, content of moral education, ethic –pedagogical thought, moral-spiritual perfection.

**РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.**

Г.В. Болбас

В статье определены особенности развития принципа природосообразности воспитания в культурно-историческом контексте Беларуси второй половины XVIII – первой половины XIX в., проанализированы детерминанты формирования и специфика осмысления педагогического феномена представителями отечественной педагогической мысли.

Ключевые слова: принцип природосообразности; развитие; педагогическая мысль Беларуси; природа человека; познание; сенсуализм; теория врожденных идей.

Введение. Культурно-исторические процессы на территории Беларуси во второй половине XVIII в. во многом отражали мировые тенденции общественного развития. Активное распространение получили идеи механистического истолкования явлений материального и духовного мира, методы эмпирического обоснования знания. Такие подходы в достаточной степени обусловили специфику развития педагогических феноменов, в том числе и принципа природосообразности, определяющего теоретико-методологические основания воспитания.

Характерное для рассматриваемого периода явление проецирования на природу человека законов классической механики естественным образом детерминировало содержательное наполнение педагогического принципа. При этом очевидность трактовки принципа как сообразности воспитания с природой в ее естественном проявлении, подчинение процесса формирования личности единым законам природного мира, была больше мнимой и неоднозначной, так как заключала вопросы: «сообразность с природой или знанием о природе?», «сообразность с “необожествленной” природой или обожествленной иначе?».

Результаты исследования. Опора на физику и естествознание, применение понятия «движение» к явлениям, в которых изменение внешне не проявляется, обусловили интерпретацию как субъектов воспитания, так и педагогических феноменов в динамике их развития. Более того, отмечалось, что обоснование явлений вне категории движения свидетельствует о незнании природы [1, с. 64]. Простота, экономность и соответствие «естественным законам движения» становятся сквозными приоритетами для научного знания, не исключая и педагогического. Востребованность наукой математического метода нашла отражение в его использовании в педагогике как средства, придающего ей научный и доказательный характер, подтверждающий ее «истинность», «полноценность» и равнозначность точным и естественным наукам.

Интерес к естественным наукам и экспериментальному опыту обусловил «психологизацию» принципа природосообразности воспитания. Идея целостности природы человека в единстве духовного и телесного начал трансформируется в большей степени в их взаимосвязь и обосновывается естественными причинами, а не божьим замыслом. Отечественный просветитель К. Нарбут, признавая сотворение человека Богом, объясняет взаимодействие души с телом подчинением системе «физического воздействия», согласно которой тело и дух взаимозависимы и воздействуют друг на друга. Более того, мыслитель утверждает тесную связь души с мозгом и разумом. Философ и педагог Г. Конисский углубляет эту идею, считая, что

пребывание души в теле позволяет ей проявить свои основные особенности – интеллект и волю. В данном случае формирование целостной и гармоничной личности как цели природосообразного воспитания предполагает развитие духовных, физических и интеллектуальных свойств человека. Целостность в таком контексте обеспечивается увеличивающимся набором компонентов воспитания, а не их слитностью как степенью связи.

Стремление к причинному объяснению физических явлений привело представителей отечественной педагогической мысли к отрицанию астрологического знания и переосмыслению его значимости как в жизни человека, так и в деле воспитания. Если еще в XVII в. белорусские просветители С. Полоцкий, Л. Залусский настаивали на необходимости учитывать воздействия небесных тел на человека, особенно в период его становления, то во второй половине XVIII в. лишь некоторые из мыслителей (Б. Добшевич, К. Нарбут) полагали, что связь между людьми и звездами возможна, притом благодаря действию физических факторов, а не сверхъестественных явлений.

Следствием представлений о единстве природного мира, подчиняемого единым физическим законам, стали истолкования природы человека посредством аналогий с природой животных и растений. По утверждению просветителя А. Скорульского, строение человека и процесс его формирования подобны аналогичным процессам у растения. Зародыши и семена уже заключают в себе все части будущего организма, которые в дальнейшем с помощью ухода и питания будут расти и развиваться. Данный подход отрицал идею человека как «чистой доски», утверждал наличие врожденного потенциала, который при благоприятных условиях развивается.

Большое распространение на территории Беларуси рассматриваемого периода получили идеи сенсуализма. Наши чувства, по мнению К. Нарбута, являются дверями, через которые мы получаем представления об окружающих нас предметах. Подобные идеи активно отстаивал просветитель Возрождения С. Полоцкий, образно сравнивая человека с городом, закрытым со всех сторон стенами и имеющим пять входных ворот, символизирующих пять органов чувств человека (зрение, слух, обоняние, вкус, осязание), которые считал началом всякого познания [2, с. 259].

В своих трудах К. Нарбут настаивал на важности формирования опыта ощущений, что является необходимым условием познания себя и окружающего мира. Он критически относился к теории врожденных идей и считал, что «все представления предметов, которые только может иметь человек, приобретены им или путем обучения или же пользованием (употреблением) этими предметами» [1, с. 74]. Ограниченность возможностей чувств как причины незнания может быть восполнима определенными орудиями и инструментами. Например, познание предметов органами чувств важно осуществлять посредством сравнения его свойств со свойствами и особенностями других предметов. Таких идей придерживался и педагог, профессор, ректор Виленского университета Я. Снядецкий: «Нет у человека никакой, даже самой общей мысли, которая не имела бы истока в ощущениях и которая вне той или иной связи с ними вытекала бы из чистого разума» [1, с. 81]. Просветители разделяли и психологически углубляли мысль своего предшественника, профессора Киево-Могилянской академии И. Гизеля о том, что «всякое рациональное знание <...> предполагает некоторое познание, при помощи какого-то внешнего органа, ибо ничего нет в разуме, чего бы не было в органе чувств» [3, с. 152].

Первая половина XIX в. ознаменовалась всплеском интереса к иным культурам, особенно к немецкой философии, в частности, наследию И. Канта. Ключевыми идеями начала XIX в. стали свобода человека, усиление теоретической базы науки, стремление

к «философизации», критика идеи абсолютизации опыта как единственного инструмента научного познания. Филоматы выступали за идею самосовершенствования, социальную функцию искусства, воспитательный и просвещенческий смысл творчества. Внимание к вещи и предмету в науке заменяется сосредоточением на человеке и науке в человеке. В данный период все больше осознается недостаточность мировоззренческой позиции с ориентацией на естественные и точные науки, осуществляется выход за пределы механистических представлений, мыслители опираются на достижения немецкой классической философии.

В природе по-прежнему находят способ, который, по словам профессора философии и логики А. Довгирда, может «привести к истинным и действительным открытиям, всякий же другой путь обманчив и приводит нас в страну мечтаний» [2, с. 421]. Обращение к психологии обосновывалось необходимостью постичь способности и законы управления мышлением как необходимым условием его формирования и управления у человека [2, с. 431]. Мыслитель обращает внимание на неприродосообразность и неестественность в процессе педагогического общения способов подачи информации, говорит о том, что «сообщая другим свои сведения, человек зачастую идет путем, противоположным тому, каким он сам приобретает» [2, с. 442]. Вначале преподносит утверждения и представления, которые к нему пришли в последнюю очередь как результат опыта и наблюдений.

В рассуждениях представителя отечественной педагогической мысли первой половины XIX в. Ф. Бохвица воспитание должно опираться на врожденные чувства и стремления человека как истинную природу и «извечную систему», в которую надо вчитываться и которой необходимо следовать, «не доверяя новомодным системам и теориям, созданным человеком» [4, с. 170]. Акцентируя на этом внимание и приводя примеры сходства человека и животного, Ф. Бохвиц в то же время говорит о невозможности существования человека без общества. Признавая этот факт, как последователь идей И. Канта, он считает, что цель воспитания не всегда должна исходить из требований общества и своего времени, так как люди живут и воспитываются «не только для временных потребностей, но и для вечных целей...» [4, с. 170]. Автор несколько отождествляет понятия «природа» и «жизнь». Однако следует заметить, что светская жизнь с «иностранинкой» и «салонными манерами» в разряд последней категории не входит, более того, противопоставляется ей. Ф. Бохвиц высказывает сострадание матерям и детям, которые являются «жертвами тошнотворного требования педантичного соблюдения правил французского произношения...» [4, с. 170]. Он считает, что каждый человек «умственно самостоятелен» и от природы свободен в поиске и выборе своего земного предназначения [4, с. 170]. Подверженный веяниям своей эпохи, просветитель отмечает как положительный факт интерес у молодых людей к естественным наукам, позволяющим раскрывать тайны природы [4, с. 171]. В своем произведении «Мысли о воспитании человека» он также пишет о необходимости различных систем воспитания для мужчин и женщин, обусловленных, прежде всего, самой природой [4, с. 170].

Заключение. Таким образом, осмысление принципа природосообразности в педагогической мысли Беларуси второй половины XVIII – первой половины XIX в. было детерминировано внешними и внутренними факторами культурно-исторического развития. Содержательно-сущностное наполнение и функциональная роль анализируемого педагогического феномена отражали идеи «психологизации», а позже «философизации» в целом научного знания и, в частности, педагогического.

Список использованных источников

1. Идеи материализма и диалектики в Белоруссии (дооктябрьский период) / С.А. Подокшин, Е.С. Прокошина, А.Я. Цукерман и др. ; ред. К.П. Буслов [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1980. – 344 с.

2. Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI – начала XIX в. / под общ. ред. В.А. Сербента, В.М. Пузикова, П.Д. Пузикова. – Минск : Изд-во АН БССР, 1962. – 523 с.

3. Гизель, И. Сочинение о всей философии / И. Гизель // Стратий, Я.М. Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII в. / Я.М. Стратий. – Киев : Наук. думка, 1981. – С. 145–196.

4. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М. : Педагогика, 1986. – 468 с.

THE DEVELOPMENT OF THE NATURE CONFORMITY PRINCIPLE OF UPBRINGING IN PEDAGOGICAL THOUGHT IN BELARUS OF THE MID TO LATE 18th – FIRST HALF OF THE 19th CENTURY

Summary: In the article the peculiarities in the development of the principle of naturalness of education in the cultural and historical context of Belarus in the second half of the 18th century and the first half of the 19th century. The determinants of the formation and specificity of understanding the pedagogical phenomena by the representatives of the national pedagogical thought are analyzed.

Keywords: the principle of naturalness; development; pedagogical thought of Belarus; the nature of man; cognition; sensationalism; theory of innate ideas.

УДК 371.59 (476)(091) «19»

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ БССР В 20–30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

М. А. Бондарь

Статья посвящена актуальному вопросу для современной системы образования – ученическому самоуправлению как способу демократической организации государственно-общественного управления образованием и неотъемлемой части адаптивной воспитательной системы. Анализируются формы взаимодействия учащихся, роль детских общественных организаций в системе управления школой и деятельность органов управления по реализации ученического самоуправления в системе образования БССР в 20–30-е годы XX века.

Ключевые слова: система народного образования; национальная система образования; советская школа; управление образованием в БССР; ученическое самоуправление; самоуправление в советской школе.

Введение. *Важнейшими задачами современной системы образования является воспитание будущих граждан; формирование у них патриотизма, национального самосознания на основе государственной идеологии; подготовка к самостоятельной жизни и труду.*

Ученическое самоуправление, как способ демократической организации государственно-общественного управления образованием, способствует социализации личности школьников, воспитывает самостоятельность и ответственность за принятие решений, формирует лидерские качества, а также необходимые навыки для жизни в гражданском обществе.

Изучение опыта развития ученического самоуправления в БССР в 20–30-е годы XX века позволит выявить основные направления его реализации, что позволит составить целостную картину о том, как развивалась вся система школьного

образования в стране; даст возможность оценить положительный опыт работы; понять сложности и проблемы данного периода.

В связи с этим, цель статьи – раскрыть основные тенденции реализации ученического самоуправления в системе образования БССР в 20–30-е годы XX века.

Результаты исследования. Вопросы ученического самоуправления, проблемы организации и развития школьного коллектива, совершенствования системы управления и организации учебно-воспитательного процесса изучались советскими педагогами: П. П. Блонским, Ф.Ф. Брюховецким, Ю. А. Конаржевским, М. И. Кондаковым, Т. Е. Конниковой, В. М. Коротовым, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, Л. И. Новиковой, С. Т. Шацким, Г. Н. Филоновым и др.; российскими учеными: Ю. В. Васильевым, М. М. Поташником, П. И. Третьяковым, Н. М. Федоровой, Т. И. Шамовой, Р. Х. Шакуровым и др.; белорусскими исследователями: И. В. Жилинской, В. Т. Кабушем, Н. И. Мицкевичем, Д. Г. Ротманом, И. И. Рьжиковой, Л. А. Соглаевой, Ф. И. Храмцовой и др.

Однако недостаточно изучен такой важный сегмент как *ученическое самоуправление* в БССР в 20–30-е годы XX века, который содержит опыт педагогической теории и практики, основанный на ценностных установках, творческом поиске и социальном оптимизме, благодаря чему создавались новые формы работы в системе образования.

В изучаемый период начала активно реализовываться идея ученического самоуправления, были выявлены и обоснованы педагогические условия, формы и методы его функционирования, развивались способы сотрудничества школы с пионерскими, комсомольскими и другими организациями.

Согласно планам работы, утвержденным заведующими отделов образования, принимались меры по организации самоуправления учащихся. С этой целью проводились конференции для заведующих школ и представителей ученических организаций, создавались комитеты взаимопомощи учащимся, пионерские группы и объединения [1].

Согласно приказам Наркомпроса БССР, выполняя основные задачи просвещения, школа «должна через учебу последовательно осуществлять дело коммунистического воспитания» путем введения «систематической внешкольной работы, в частности работы по внедрению сознательной дисциплины, т. к., организуя самостоятельно свою жизнь, школьники учатся сообща жить и работать» [2, с. 4].

С общественно-политическим воспитанием того времени были связаны такие аспекты, как формирование сознательной дисциплины, развитие ученического самоуправления, пионерских и комсомольских организаций. В качестве основополагающих выдвигались принципы историзма и связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности. В своем докладе инспектор Мозырского окружного отдела народного образования по социальному воспитанию И. Драп указывал: «Школа берет на себя цель не только дать учащимся знания, но и воспитать из них общественных деятелей, для осуществления этой цели школа должна развивать самоуправление и учет работы» [3, л. 335].

Согласно постановлению ЦК РКП(б) «О начальной и средней школе», Наркомпросу поручалось разработать устав школы, в котором подробно должны быть указаны права и обязанности заведующего школой, учителей и школьного самоуправления [4, с. 347].

Ответственность за работу в образовательных учреждениях возлагалась на директоров и заведующих, которые должны были предоставлять для утверждения планы (школьного совета, школьных ученических организаций) и отчеты

о проделанной работе в ГорОНО и РайОНО [5, с. 13]. При обследовании школ инструкторами-методистами обращалось особое внимание не только на организацию обучения и воспитания, но и на реализацию ученического самоуправления.

В качестве основного направления ученического самоуправления в системе образования БССР 20–30-х гг. XX века выдвигалась задача формирования коллективизма, единства общественных и личных устремлений, как важнейших предпосылок выработки коммунистической морали, формирования твердого характера, настойчивости, воли, трудолюбия и духа солидарности, в том числе и поиска путей и условий таких качеств личности, как *чувство общественного долга, инициативность и ответственность*.

Успешная реализация ученического самоуправления и сознательной дисциплины подтверждена в отчетах о работе школьных советов школ-семилеток: «В школе введено самоуправление учащихся. Устраивались общие собрания учащихся, на которых ставились вопросы о движении рабочей молодежи и о дисциплине. Выписываются газеты «Звезда», «Красная смена», «Рабочая газета» [3, л. 16 об.]. Заведующий 2-й семилетней школой имени Луначарского г. Мозыря указывает: «Президиум самоуправления выносит постановления, которые считаются необходимыми для выполнения всеми учениками». Также, «одним из наилучших методов воспитания является издание школьного журнала» [3, л. 44]. В дни празднования годовщины основания БССР велась активная работа членами ученического самоуправления по разъяснению конституции БССР, по средствам проведения бесед, чтений и кружковой работы [6, л. 4]. Пристальное внимание со стороны ученического самоуправления уделялось санитарному состоянию школы. Созданные «санитарные комиссии» следили за порядком и гигиеной в школе [7].

Общественно-полезный труд рассматривался как стимул нравственного и трудового воспитания учащихся и как средство реализации ученического самоуправления. Настойчиво подчеркивалась мысль о том, что только на основе общественно-полезного труда школьников возникает реальная возможность слияния обучения, воспитания и общественной жизни в единый процесс. Так, в отчете о работе Житковичской семилетней школы Мозырского окружного отдела народного образования указано, что «при школе организован ученический кооператив, целью которого является – подготовить учащихся к общественной работе и дать возможность для зарабатывания средств на учебники и письменные принадлежности» [3, л. 144].

Можно сказать, что в 20–30-е гг. XX в., благодаря ученическому самоуправлению формировались основные принципы воспитания человека, соответствующего идеалам советского общества.

В настоящее время неоднократно подвергается жесткой и во многом справедливой критике тот факт, что акцент реализации идей воспитания и образования в изучаемый период был сделан, в первую очередь, на интересах государства и общества. Но в то же время необходимо отметить, что этот период был еще не омрачен формализмом, что давало возможность работать с проявлениями лучших человеческих качеств в характерах воспитанников. Так, например, расширение функций ученического самоуправления и создание детских общественных организаций, включение в учебно-воспитательный процесс различных видов

общественно-трудовой деятельности послужило усилению социального характера учащихся, коллективизма, позволили более эффективно приобщать школьников к деятельности во благо других людей и общества. Такие ценностные установки могли бы стать одной из основ научной разработки цели, задач и методов ученического самоуправления и на современном этапе.

Заключение. Таким образом, при становлении ученического самоуправления в школах в БССР в 20–30-е годы XX века *приоритетным* являлся комплекс таких организационных форм, как анализ результативности проводимой работы, эффективности работы с другими организациями, оценка взаимодействия с родителями, улучшение методического руководства, усиление сознательной дисциплины и ответственности за работу как со стороны учителей, так и членов ученического самоуправления.

Основными принципами ученического самоуправления в БССР в 20–30-е годы XX века, определяющими тенденции его реализации, стали системность и целостность; сочетание государственных и общественных начал (централизованного регулирования и самоуправления); целенаправленность; максимальное вовлечение исполнителей в принятие решений; последовательность и непрерывность деятельности; контроль и координация действий со стороны педагогического руководства.

Список использованных источников

1. План работы Витебского уорона на 2-е полугодие 1923–1924 учебного года // Бюллетень официальных распоряжений и сообщений Витебского отдела народного Образования. – 1924. – № 1–2. – С. 2–20.
2. Загад по народнаму камісарыяту асветы БССР «Аб выхаваўчай рабоце» // Бюлетэнь народнага камісарыята асветы БССР. – Мінск : Дзярж. выд-ва БССР. – 1935. – № 5. – С. 4–9.
3. **Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМОз).** – Ф 221. Оп. 1. Д. 1.
4. Коммунистическая партия Белоруссии в резолюциях и решениях съездов и пленумов ЦК. – Т. 2: 1928–1932 / [под общей редакцией В. И. Бровикова (председатель редколлегии). – [и др.], – Минск : Беларусь, 1984. – 510, [1] с.
5. Инструкция «О планировании и учете работы в школе» // Бюлетэнь Народнага Камісарыята асветы БССР. – Мінск: Дзярж. выд-ва БССР. – 1934. – № 2 – С. 11–14.
6. **Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМОз).** – Ф 221. Оп. 1. Д. 10.
7. **Зональный государственный архив в г. Мозыре (ЗГАМОз).** – Ф 221. Оп. 1. Д. 11. Л. 221.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE STUDENT SELF-GOVERNMENT IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN BSSR IN THE 20-30S OF THE 20TH CENTURY

Summary: the article is devoted to a topical issue for modern education system, student self-government as a means of democratic organization of state and public administration, and education an integral part of adaptive educational system. The article analyzes the forms of interaction between the students, the role of children's organizations in the school and activities of the management bodies for the implementation of student self-government in the educational system in BSSR in the 20-30s of the 20th century.

Keywords: system of public education; the national education system; Soviet school; management education in BSSR; Student Self-Government; government in the Soviet school.

ДИНАМИКА КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ В ВОЗРАСТЕ 9–15 ЛЕТ

*В.В. Валетов, Е.Ю. Гуминская,
Н.Л. Черкас*

В статье представлены аспекты формирования кратковременной памяти: образной, слуховой – на цифровые символы, слуховой – на словесные символы, механической и логической в периоды 9, 11–13 и 15 лет. Раскрывается взаимосвязь возраста с различным уровнем кратковременной памяти и особенности ее формирования у мальчиков и у девочек.

Ключевые слова: память, кратковременная память, образная память, слуховая память, память при механическом запоминании, память при логическом запоминании.

Введение. Памятью человек пользуется постоянно. Она играет важную роль в сохранении его индивидуально-личностных и деловых характеристик. Человек, полностью лишенный способности запечатлевать, сохранять, узнавать и воспроизводить свой прошлый опыт, фактически перестает быть личностью. Память играет роль своеобразного «интегратора» относительно всех остальных психических познавательных процессов [1].

Начало экспериментального изучения памяти было положено в конце XIX в. исследованиями немецкого психолога Германа Эббингауза (1850–1909), обобщенными в его работе «О памяти» (1885г.) [2]. Это был первый выход психологического эксперимента за пределы сенсорных процессов. Г. Эббингауз вывел «кривую забывания», графически иллюстрирующую наибольший процент забывания в период, непосредственно следующий за заучиванием нового материала. В настоящее время в связи с актуализацией проблемы машинного накопления и поиска информации память становится объектом междисциплинарных исследований. Но от машинной, электронной памяти память человека отличается активно-реконструктивным сохранением материала. Человеческая память подвержена влиянию социокультурных факторов.

Цель исследования. Изучить особенности развития кратковременной памяти у школьников в возрасте 9–15 лет.

Методика исследования. Исследования проводились на базе ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 14 г. Мозыря» в период 2015–2016 учебного года. В исследовании принимали участие 129 школьников в возрасте от 9 до 15 лет, из них 62 девочки и 67 мальчиков. По результатам физиологического тестирования определили объем смысловой памяти, объем кратковременной памяти, объем кратковременной образной памяти, объем слуховой памяти и объемы памяти при механическом и логическом запоминании [1], [2].

Результаты исследования. Образная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение образов самих предметов или их изображений, это – память на представление. Она связана с нашими органами чувств, благодаря которым человек воспринимает окружающий мир. Основное явление в образной памяти – это образ. Он понимается как обобщенная картина мира, складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств. Основными показателями сформированности образной памяти являются объем и точность воспроизведения образов [3], [4].

Кривые, отражающие количество испытуемых с высоким объемом образной памяти, как для мальчиков, так и для девочек имеют скачкообразный характер (рисунок 1).

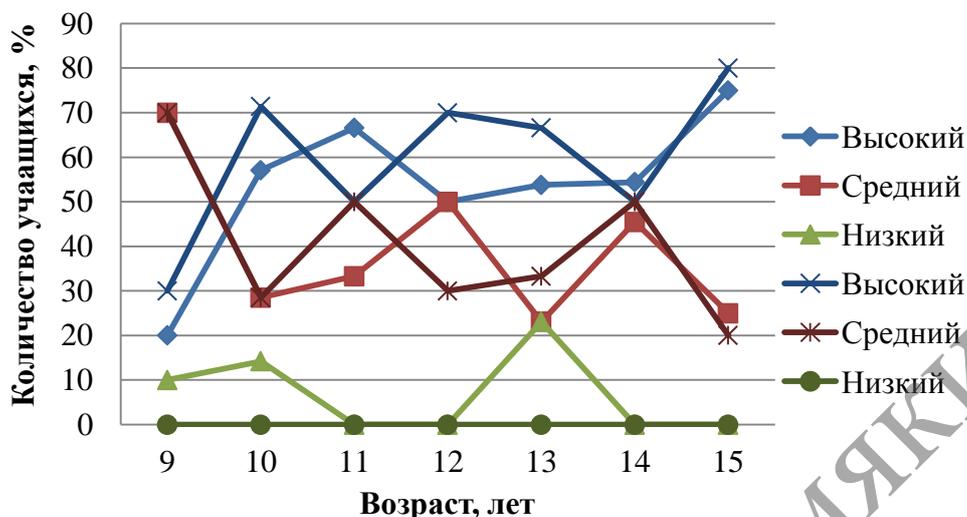


Рисунок 1. – Динамика развития объема кратковременной образной памяти

Количество мальчиков с высоким объемом кратковременной образной памяти увеличивалось с 20 % в 9 лет до 75 % в 15 лет. В 12-летнем возрасте – снизилось до 50%. Тенденция увеличения количества девочек с высоким уровнем кратковременной образной памяти сохранялась и у девочек с 30 % в 9 лет до 80 % в 15 лет. Это может быть связано с переходом от нерасчлененного, слитного статического образа к динамическому отображению, используемому старшими школьниками в различных видах деятельности. Между тем, в 11 и 14 лет количество девочек с высоким уровнем образной памяти уменьшилось до 50 %.

Средним объемом кратковременной образной памяти характеризовались 23,1 % мальчиков в 13 лет и 20% девочек в 15 лет.

Низкий объем кратковременной памяти был зафиксирован в единичных случаях у мальчиков в период 9–10 лет, и в 23,1 % случаях в 13 лет.

Коэффициент корреляции между показателями объема образной памяти и возрастом составил 0,75 у мальчиков и 0,71 у девочек. Это свидетельствует о средней зависимости данного показателя от возраста. Объем, точность воспроизводимых образов зависит от сформированности смысловой памяти. В раннем возрасте учащиеся не осознают, что именно им необходимо запомнить, и запоминают лишь единичные образы. С повышением возраста происходит развитие смысловой памяти, что дает возможность в разной степени сложности оперировать образами единичных предметов и обобщенными представлениями, в которых может закрепляться и определенное абстрактное содержание. В связи с этим для лучшего запоминания большого объема информации учителям необходимо делать упор именно на кратковременную образную память, т. е. использовать на уроках больше наглядности, а также научить учеников представлять текст, цифры и формулы в виде образов, имеющих логическую последовательность.

Слуховая память – способность обработать информацию, представленную устно, проанализировать мысленно ее содержание и сохранить, чтобы воспроизвести её позже. Способность учиться на основе устных инструкций и объяснений является фундаментальным умением, требуемым человеку в течение жизни. Возникающие проблемы с развитием слуховой памяти приводят к плохому чтению, а позже и низким навыкам письма.

Динамика числа испытуемых с высоким объемом кратковременной слуховой памяти на цифровые символы имеет восходящий характер. Высокий объем был зафиксирован у мальчиков в 11 лет в 16,6 %. В 12 лет происходило снижение количества ребят с высоким объемом кратковременной слуховой памяти на цифровые символы до 8,3 %, а в период 13–15 лет их количество увеличилось до 62,5 %. Количество девочек с высоким объемом кратковременной слуховой памяти на цифровые символы увеличилось до 20 % в 11–12 лет, в 13 лет их количество уменьшилось до 16,6 % и к 15 годам опять увеличилось до 60 % (рисунок 2).

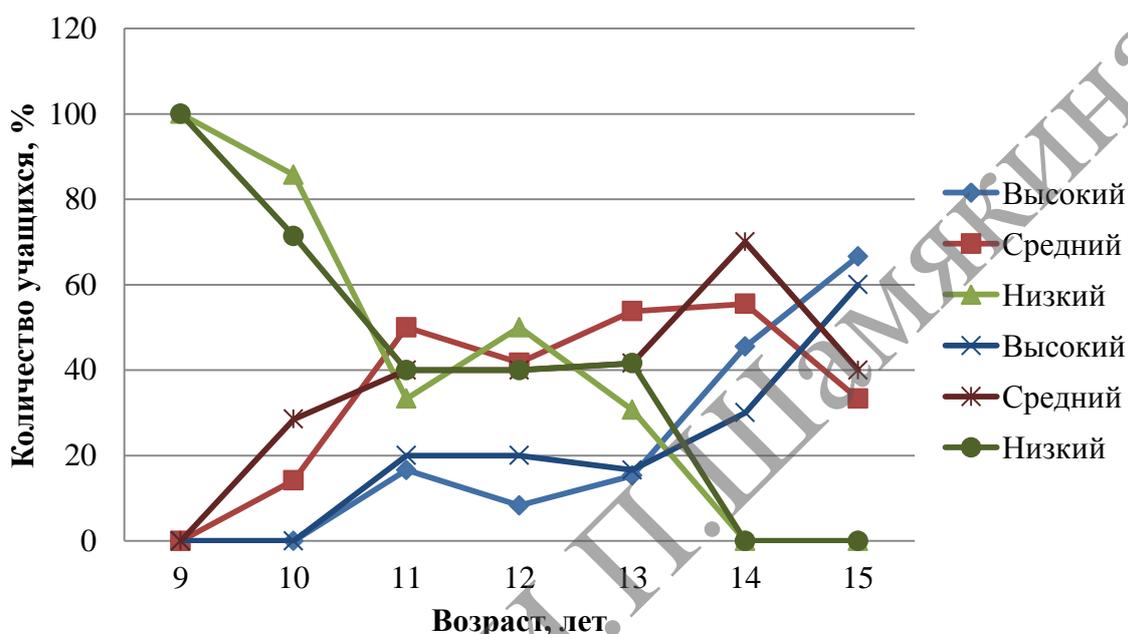


Рисунок 2. – Динамика развития объема кратковременной слуховой памяти на цифровые символы

Средний объем кратковременной слуховой памяти на цифровые символы и был характерен для возраста 14 лет для обоих полов – 55,5 % для мальчиков и 70 % для девочек.

По мере взросления уменьшается количество мальчиков и девочек с низким объемом кратковременной слуховой памяти на цифровые символы до 30,7 % в 13 лет у мальчиков и до 40 % в 11–12 лет у девочек. Связано это с самоорганизованностью и ответственностью старших ребят, они более серьезно и ответственно выполняли предложенные задания и как следствие, получили лучший результат.

Между кратковременной слуховой памятью на цифровые символы и возрастом наблюдается прямая зависимость, коэффициент корреляции 0,89 для мальчиков и 0,85 для девочек.

В результате проведенной работы также был определен объем слуховой кратковременной памяти на словесные символы.

Количество мальчиков и девочек с высоким объемом кратковременной слуховой памяти на словесные символы с возрастом увеличивается. У мальчиков с 14,2 % в 10 лет до 50 % в 15 лет, у девочек с 10 % в 10 лет до 80% в 15 лет. Большинство мальчиков в 14 лет и девочек в 13 лет характеризовались средним объемом кратковременной слуховой памяти на словесные символы – 63,6 % и 66,6 % соответственно. Низкий объем кратковременной слуховой памяти на словесные символы, начиная с 13 лет у мальчиков и с 14 лет у девочек, зафиксирован не был.

С увеличением возраста увеличивается объем кратковременной слуховой памяти на словесные символы – коэффициент корреляции 0,92 (рисунок 3).

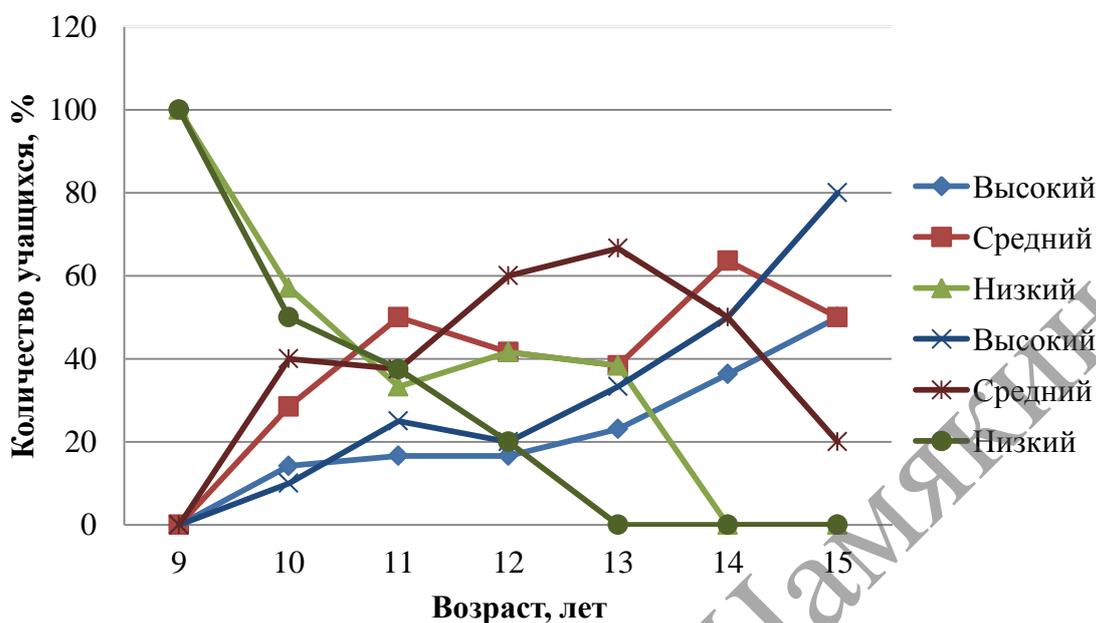


Рисунок 3. – Динамика развития объема кратковременной слуховой памяти на словесные символы

Существуют значимые различия по объему кратковременной памяти в зависимости от предъявляемых стимулов – цифровых или словесных. Испытуемым словесные стимулы запоминаются значительно лучше, нежели цифровые. Это связано с индивидуальными особенностями учащихся, восприятиями их органов чувств, промежутками времени, а так же степенью загруженности в ходе учебного процесса.

Механическая память основана на простом, многократном (или механическом, бездумном) повторении запоминаемого материала. Характерной особенностью механической памяти является запоминание учебного материала в той степени, в которой он воспринимается. Механическая память основана на нервных связях преимущественно первой сигнальной системы.

Объем памяти при механическом запоминании увеличивался с возрастом. Высокий объем был зафиксирован к 15 годам у 50 % мальчиков и у 40 % девочек.

У мальчиков со средним объемом памяти при механическом запоминании можно выделить три периода: 9–11 лет средний объем был характерен для 40–100 % мальчиков, 12–13 лет наблюдалось уменьшение их количества до 46,1 % и в 14 лет увеличивается число мальчиков со средним объемом памяти при механическом запоминании до 63,3 %. Количество девочек со средним объемом памяти при механическом запоминании увеличивалось с 60 % до 87,5 % в возрасте 11 лет, а начиная с 12 лет, уменьшалось и в 14–15 лет составило 40 % (рисунок 4).

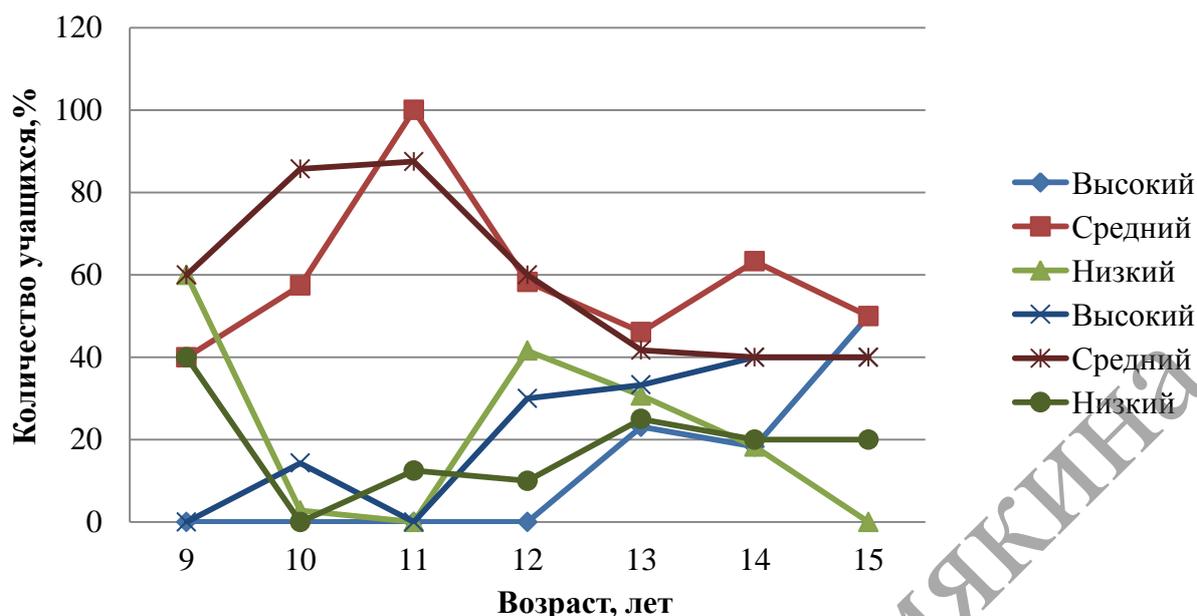


Рисунок 4. – Динамика развития объема памяти при механическом запоминании

Низкий объем памяти при механическом запоминании имели 18,3 % мальчиков только в возрасте 14 лет. 40 % девочек в 9 лет характеризовались низким объемом памяти при механическом запоминании, но уже к 12 годам их количество резко снизилось – 10 %. Большой процент детей с низким объемом памяти при механическом запоминании связан со способностью сосредотачивать свое внимание и степенью усталости. Анализируемые показатели характеризуются сильной зависимостью: у мальчиков коэффициент корреляции 0,8, у девочек – 0,9.

Логическая память, в отличие от механической, направлена на запоминание не внешней формы, а самого смысла изучаемого материала и подразумевает предварительную работу мышления.

Высокий уровень логической памяти был зафиксирован у большинства мальчиков в возрасте 10 лет и в период 13–15 лет – 62,5 %. В 11–12-летнем возрасте количество мальчиков с высокими результатами логической памяти снизилось до 33,3 % и 16,6 % соответственно. Увеличение количества девочек с высоким уровнем логической памяти начиналось в 10 лет и в период 12–15 лет достигло наибольшего числа 60 %. В 11 лет количество девочек с высоким объемом логической памяти снизилось до 25 % (рисунок 5).

Наибольший процент испытуемых со средним объемом памяти при логическом запоминании был отмечен в 10 лет у мальчиков – 57,1 %, и в 11 лет у девочек – 75 %. Низкий объем логической памяти был зарегистрирован у мальчиков в 9 лет и в период 11–14 лет, у девочек – только в 9-летнем возрасте в 40 % случаев. Низкие результаты связаны с неумением правильно организовать процесс запоминания, с преобладанием у учащихся произвольного и механического запоминания. Коэффициент корреляции 0,85 у мальчиков и 0,90 у девочек.

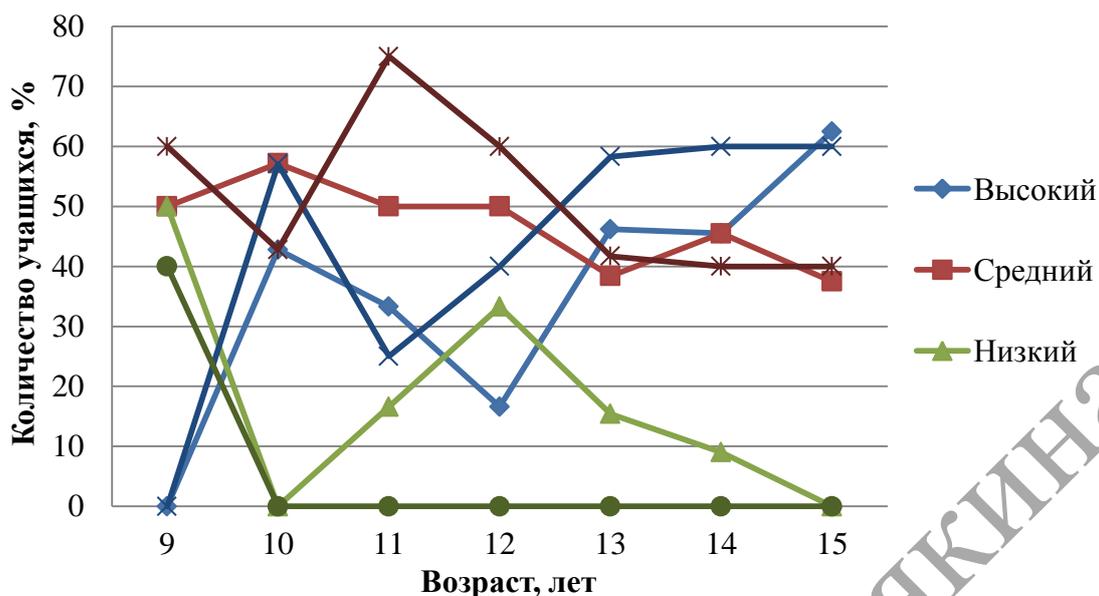


Рисунок 5. – Динамика развития объема памяти при логическом запоминании

Заключение. 1. С возрастом все исследуемые виды кратковременной памяти: образная, слуховая память на цифровые символы, слуховая память на словесные символы, механическая и логическая память – больше развивались и соответственно увеличивалось количество детей с высоким уровнем их развития.

В 9-летнем возрасте преобладало количество детей с низким уровнем кратковременной памяти. Количество мальчиков с низким объемом образной памяти составило 70 %. Все 100 % испытуемых характеризовались отсутствием слуховой памяти как на цифровые, так и на словесные символы. Низким уровнем механической и логической памяти обладали 40 %–50 % мальчиков и 60 %–40 % девочек соответственно.

В 11–13-летнем возрасте преобладает средний уровень кратковременной памяти. Средним уровнем образной памяти обладали 50% испытуемых, слуховой памяти на цифровые символы 47,7 % – 40,5 % мальчики и девочки соответственно. Объем слуховой памяти на словесные символы был свойственен для 37,5 % мальчиков и 44,2 % девочек. Средний объем механической и логической памяти был зафиксирован у 78,7 %–44,2 % мальчиков и 73,7 %–58,3 % девочек.

К 15 годам, как у мальчиков, так и у девочек преобладает высокий уровень кратковременной памяти: образной 75 %–80 %, слуховой памяти на цифровые символы – 32,5 % мальчиков, 60 % девочек, слуховой памяти на словесные символы 80% мальчиков и 50% девочек. Высоким объемом механической памяти характеризовались 40% мальчиков и 50% девочек, логической памяти – 62,5 % мальчиков и 60 % девочек.

Коэффициент корреляции составил – 0,85–0,9.

2. Уровень развития той или иной кратковременной памяти к 15 годам различен. Так, наиболее развитой оказалась слуховая память на словесные символы – 50 % мальчиков и 80% девочек. На уровне 60 % как у мальчиков, так и девочек развита слуховая память на цифровые символы. 62,5% мальчиков и 60 % девочек в 15 лет зарегистрированы с высоким объемом логической памяти. И только 50% мальчиков и 40% девочек имели высокий объем памяти при механическом запоминании.

3. Критические периоды изменения (уменьшения или увеличения) количества детей с высоким, средним и низким уровнями кратковременной памяти характерны как

для мальчиков, так и для девочек. Причем можно выделить три периода 9–10 лет, 11–13 лет и 14–15 лет. Однако у девочек изменения происходят на 1–2 года раньше, нежели у мальчиков, что связано с ранним половым созреванием девочек. Так, высокий объем образной памяти в 12 лет был характерен для 50 % мальчиков и 70% девочек, объем слуховой памяти на цифровые символы – для 8,3 % мальчиков и 16,6 % девочек, на словесные символы – для 16,6 % мальчиков и 20 % девочек. Высокий объем кратковременной памяти при механическом запоминании в 13 лет был свойственен 23,1 % мальчиков и 31,1 % девочек, при логическом запоминании – 16,6 % мальчиков и 40 % девочек.

Список использованных источников

1. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Амалфея, 2005. – С. 146–191.
2. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие / Г.В. Бороздина. – Минск : БГЭУ, 2004. – 38 с.
3. Клацки, Р. Память человека: структура и процессы / Р. Клацки. – М.: Москва, 1978. – 176 с.
4. Виноградова, О.С. Гиппокамп и память / О.С. Виноградова. – М.: Наука, 1975. – 112 с.

DYNAMICS OF SHORT-TERM MEMORY OF CHILDREN AT THE AGE FROM 9 TO 15

Summary: the article presents the aspects of formation of short-term memory: figurative, auditory (in response to digital symbols), auditory (to verbal symbols), mechanical and logical memory in the periods 9, 11–13 and 15 years. The article explores the connection between age and different levels of short-term memory, and the features of its formation in boys and girls are revealed.

Keywords: memory, short-term memory, imagery memory, auditory memory, mechanical memory, logical memory.

УДК 316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ И МОТИВОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.П. Дыгун

В статье представлены результаты изучения терминальных ценностей и мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических специальностей вуза. Делается сравнительный анализ ценностей, аргументируется важность учета ценностей при выборе профессии. Также отмечается роль внутренней мотивации для самореализации специалистов в профессиональной деятельности в условиях поликультурного образования.

Ключевые слова: ценности, терминальные ценности, мотивы, мотивация учебно-профессиональной деятельности, поликультурное образование.

Введение. На современном этапе важно организовывать учебно-воспитательный процесс со студентами с учетом условий поликультурного образования. Поликультурное образование рассматривается как «процесс

формирования и развития у молодежи представления о многообразии культур в мире и своей стране, воспитания толерантного отношения к культурным различиям, развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур» [1, с. 9].

Акцент на поликультурном образовании обусловлен глобальными процессами в различных социальных сферах, когда есть осознание, что мир многогранен, а многие границы стираются. Это повышает интенсивность и количество межкультурных связей между конкретными людьми и социальными группами. Эффективность многих процессов в учебной и профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды во многом определяется изучением и учетом психологических факторов.

Результаты исследования. Полагаем, что одно из направлений психологических исследований в настоящее время должно быть связано с изучением ценностей. Понимание ценностей личности важно как само по себе, так и с точки зрения влияния ценностей на мотивацию учебно-профессиональной деятельности. На эту связь указывали многие ученые. Например, В. Г. Асеев отмечал, что именно «явление значимости составляет необходимую основу актуализации и формирования всякого побуждения, проявляющегося в виде пассивного эмоционального переживания и в виде активного действия» [2, с. 36]. О связи ценностей и мотивации косвенно говорит и Д.А. Леонтьев, указывая, что дефицит свободы может быть связан с непониманием воздействующих на субъекта сил, с отсутствием четких ценностных ориентиров и с нерешительностью, неспособностью вмешиваться в ход собственной жизни. Свобода формируется в онтогенезе в процессе обретения личностью внутреннего права на активность и ценностных ориентиров... [3, с. 26].

Для изучения ценностных образований личности могут быть использованы разные методические подходы. Одним из наиболее известных инструментов для измерения системы ценностных ориентаций является методика М. Рокича. При разработке методики автор исходил из положения о существовании двух видов ценностей: терминальных и инструментальных. Терминальные ценности – это убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, а инструментальные – убеждения в том, что какое-то свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Подобная классификация соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. В нашем исследовании использовался адаптированный А. Гоштаутасом, Н.А. Семеновым и В.А. Ядовым вариант методики [4, с. 208–209]. Полученные результаты с рейтингом терминальных ценностей представлены ниже в таблице.

Таблица. – Рейтинг терминальных ценностей студентов

№ пп	Название терминальных ценностей	Результаты исследования в 2017 г. (N = 57)		Результаты исследования в 2002 г. (N = 388)	
		средний показа- тель	рейтинг	средний показа- тель	рейтинг
1	Активная деятельная жизнь	6,8	2	8,94	9
2	Жизненная мудрость	8,2	7	9,68	10
3	Здоровье	4,2	1	3,1	1

Продолжение таблицы					
4	Интересная работа	8,7	9	8,19	7
5	Красота природы и искусства	14,0	16	14,4	18
6	Любовь	7,1	4	6,04	2
7	Материально обеспеченная жизнь	8,6	8	7,41	5
8	Наличие хороших и верных друзей	7,9	6	6,38	3,5
9	Общественное признание	11,8	14	9,78	11
10	Познание	10,5	13	11,2	13
11	Продуктивная жизнь	9,8	12	11,4	14
12	Развитие	8,8	10	10,2	12
13	Развлечения	12,5	15	13,9	16
14	Свобода	9,1	11	8,79	8
15	Счастливая семейная жизнь	7,3	5	6,38	3,5
16	Счастье других	14,5	18	13,6	15
17	Творчество	14,0	17	14,0	17
18	Уверенность в себе	7,0	3	7,7	6

Анализ терминальных ценностей позволяет сделать следующие выводы. На первом месте у студентов, как и у других возрастных групп, находится ценность «здоровье» (1 ранговое место; средний показатель – 4,2). Вторые позиции занимают «активная деятельная жизнь» (2 ранговое место, средний показатель – 6,8) и «уверенность в себе» (3 ранговое место, средний показатель – 7,0). На следующем по значимости месте следуют ценности, которые связаны с межличностными отношениями: «любовь» – 4 место, средний показатель – 7,1; «счастливая семейная жизнь» – 5 место, средний показатель – 7,3; «наличие хороших и верных друзей» – 6 место, средний показатель – 7,9. В конце списка находятся ценности, связанные с творческой самореализацией и духовным уровнем жизни: «счастье других» (18 место), «творчество» (17 место), «красота природы и искусства» (16 место). Ценности, важные для человека на этапе профессионального становления («интересная работа», «общественное признание», «познание», «развитие») имеют среднее значение.

У нас есть возможность соотнести полученные результаты с исследованием терминальных ценностей у студентов, которое проводилось в 2002 году. Тогда на основе исследования 388 студентов были получены следующие результаты по рейтингу терминальных ценностей (таблица).

Сравнение результатов двух исследований позволяет выделить следующие интересные отличия. В 2002 году в первую группу вошли следующие ценности: «здоровье» (1 ранговое место; средний показатель – 3,10), «любовь» (2 место; средний показатель – 6,04), «счастливая семейная жизнь» (3–4 место; средний показатель – 6,38) и «наличие хороших и верных друзей» (3–4 место; средний показатель – 6,38). Как видим, «здоровье» остается самой актуальной ценностью. Особенностью же нынешней студенческой молодежи (по крайней мере, принявшей участие в нашем исследовании) является приоритетность таких ценностей, как «активная деятельная жизнь» и «уверенность в себе» над ценностями, связанными с выстраиванием хороших отношений со значимыми людьми (ценности «любовь», «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей»). Также

обращает внимание на понижение значимости ценности «общественное признание» (средний показатель был 9,78, стал –11,8; рейтинг понизился с 11 до 14 места), и повышение значимости ценности «жизненная мудрость» (с 9,68 до 8,23; рейтинг повысился с 10 на 7 место).

В содержание мотивационно-смысловой сферы личности студентов входят различные образования, в том числе и мотивы учебно-профессиональной деятельности. Для их изучения мы использовали методику Т.И. Ильиной. В методике выделяются три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [80, с. 433]. Изучение мотивов студентов (N = 57) позволило определить, что у них доминирует «мотив приобретения знаний» (среднее значение 8,4), среднее значение имеет мотив «получение диплома» (среднее значение 6,3), а на последнем месте находится мотив «овладение профессией» (значение 5,3).

Заключение. Результаты проведенной диагностики показывают, что для успешной подготовки будущих педагогов необходимо уделять внимание как более качественному отбору абитуриентов, так и формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности в период обучения в вузе. При профориентационной работе следует показывать перспективы самореализации для тех молодых людей, у кого ценности «познание», «счастье других», «жизненная мудрость», «интересная работа» занимают важное место в общей структуре ценностей. В условиях поликультурного образования и процесса глобализации наиболее успешными в своем деле будут те специалисты, для которых их профессиональная деятельность будет мотивирована такими факторами, как смысл, интерес и призвание. Другими словами, в ее основе будет лежать внутренняя мотивация.

Список использованных источников

1. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития / О. В. Гукаленко // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 9. С. 4–10.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. – 1993. – № 2. – С. 23–32.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.

A STUDY OF VALUES AND MOTIVES OF FUTURE TEACHERS IN MULTICULTURAL EDUCATION

Summary: the article presents the results of a study of terminal values and motives of educational and professional activity of the students of pedagogical specialties in higher education institution. As a comparative analysis of the values, the article argues about the importance of values when choosing a career. The role of intrinsic motivation for self-realization of specialists in the professional activity in the conditions of multicultural education is also noted.

Keywords: values, terminal values, motives, motivation of educational and professional activities, multicultural education.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОВЕРШЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Н.Н. Зенько

В статье представлен анализ трудов мыслителей эпохи Средневековья с точки зрения взаимосвязи самореализации личности и ее самосовершенствования. Высказывается мысль о том, что характер самореализации определяется представлениями о совершенстве человека в конкретной исторической эпохе.

Ключевые слова: самореализация; самосовершенствование; творческая самореализация личности; эпоха Средневековья; Возрождение.

Введение. Приоритетным направлением современной системы образования является «формирование творческой личности», способной к саморазвитию и самосовершенствованию [1, с. 3]. Проявление творческой индивидуальности и самореализация личности рассматриваются в качестве основных социальных ценностей XXI века. Представления человека об идеале и стремление к его целенаправленному и сознательному достижению составляют суть самореализации личности. Впервые термин «самореализация» употребил Ф. Брэдли в труде «Этические исследования» (1876). Дальнейшее научное обоснование находим в концепции А. Маслоу. Психолог рассматривает самореализацию как высшую потребность в раскрытии потенциальных возможностей, «становление человека в полном смысле этого слова, становление тем, чем он может стать» [2, с. 153].

Однако образ самореализующегося человека находил свое отражение и поступательное развитие в каждой исторической эпохе и предполагал обращение к таким категориям, как «совершенство», «счастье», «идеал», «добродетель», «благо». Предметом настоящего исследования является анализ представлений в понимании сущности и содержания самосовершенствующегося человека эпохи Средневековья.

Результаты исследования. Идея самореализации и самосовершенствования человека уже многие столетия не теряет своей первостепенной важности и выступает стержневой во многих современных концепциях. Она объединяет в себе все богатство и разнообразие накопленных мыслей о человеке, его сущностных силах и способностях, возможностях и предназначении. Термин «совершенный» в русском языке имеет несколько смыслов. В первом случае подчеркивается «полнота, абсолютность и подлинность» понятия, во втором характеризуется «результативность и законченность» какого-либо действия, явления или процесса [3, с. 1226]. Как видим, совершенный человек представляет собой цель, образец, результат, к которому стремится каждый в целенаправленном самоосуществлении заложенного потенциала.

Проблема совершенного человека имеет не только философское звучание, но и психолого-педагогическое, поскольку от того, что является идеалом (целью) в конкретный исторический период и в какой степени образовательный процесс направлен на индивидуализацию личности и создает условия для ее самопроявления, будет зависеть успешность самореализации. Концептуальное значение для нашего исследования приобретает идея о том, что самореализация следует курсом, определяемым представлениями о совершенстве человека в конкретную историческую эпоху. Огромный вклад в формирование педагогического представления о сущности и содержании самореализации личности внесли труды философов средневековья (V–XVI вв.).

В отличие от периода Античности, ставившего во главу угла благо общества и государства, педагогическая традиция эпохи Средневековья характеризуется формированием человека, «озабоченного спасением души, самовоспитанием внутреннего, а не внешнего начала» [4, с. 429]. Совершенный человек в эпоху Средневековья помещен в контекст религиозной картины мира, которая и определяет специфику его понимания собственной самореализации. В период раннего Средневековья (V–X вв.) господствует идея теоцентризма, в которой проблемам человека уделяется внимание лишь потому, что он – творение Бога. Блаженный Августин представляет совершенство как знание человека «о несовершенстве своем» [5, с. 347]. По мнению мыслителя, единственно совершенным может быть только Бог, который вбирает в себя все и является создателем человека, его судьбы и всего, что связано с ним. Педагогические советы Августина затрагивали психологические проблемы раскрытия внутреннего мира личности в процессе воспитания, которое должно быть побуждаемо свободным любопытством, а не принуждением.

Совершенство определяется степенью духовного подвижничества. Цель человеческого существования рассматривается «в нравственном совершенстве и доблестных деяниях» [6, с. 634] через реализацию потенций, актуализируемых благодаря божественному вмешательству. Божественное влияние на личность выражается в реализации потребностей, которые возникают у праведника на пути к духовно-нравственной самореализации: строгое соблюдение церковных норм поведения, ограничение диетой, убеждение «праведным» словом, отрешение через специальные психофизические упражнения, отказ от обогащения, совершение добрых дел.

Фома Аквинский считал, что с помощью интеллектуальной деятельности и возникающей свободной воли осуществляется «богопознание, которое делает людей в высшей степени совершенными» [7, с. 172]. Средневековая христианская литература призывала заботиться о спасении своей души через самоотверженное преодоление греховных наклонностей и помыслов, а всякие попытки возвеличивания творящего человека подвергались религиозной критике. Так, мыслитель VI в. Иоанн Синайский (Лествичник) рассматривал бытие человека и смысл его существования с точки зрения «лествицы» степеней духовного совершенства, восхождение по которой делает людей «поистине праведными» [8, с. 3].

Таким образом, период раннего и зрелого Средневековья поднимает вопросы о месте человека в мире, его назначении, дает представление о самореализации как необходимом элементе существования человека и определяет ее как самодвижение к «духовному совершенству». Показателем самореализации в это время является установка на религиозное самосовершенствование. Место человека в мире рассматривается с точки зрения грехопадения и спасения души, поэтому и осуществление человеком своего предназначения средневековые мыслители видели не в следовании собственной природе, а в противодействии и борьбе с ней.

Эпоха позднего Средневековья, или Возрождения (XIV–XVI вв.) совершила гуманистический прорыв в представлении о сущности человека свободного от религиозных догм, и по праву может считаться начальным этапом в разработке научных идей творческой самореализации человека. Философы и деятели этого периода особо подчеркивали ценность человеческой личности, ее свободу, независимость достоинства от происхождения и родовитости, способность человека к постоянному самосовершенствованию и уверенность в безграничных творческих возможностях. Один из первых поэтов эпохи Возрождения Д. Алигьери раскрыл сущность людей того времени в «Божественной комедии» и утверждал, что каждый человек «имеет склонность к собственному совершенству» и достигнуть «законченного

развития» можно лишь воспитав в человеке определенные свойства и качества [9, с. 110, 261]. Мыслитель подчеркивал, что у каждого человека есть свой идеал, к которому он стремится и который предполагает своеобразный итог или результат его развития и самореализации.

Идейной основой эпохи Возрождения становится гуманизм, который освободил сознание человека от церковно-религиозных пут, способствовал его активной и деятельной жизни. Представители гуманистической мысли данной эпохи, в отличие от религиозного Средневековья, рассматривали проблемы человека в его земном предназначении. Гуманисты не отрекались от богатого наследия античной и средневековой философии. Наоборот, Возрождение объединило в себе лучшие идеи и интерпретировало их по-своему: человек, сотворенный по образу и подобию божьему, поставлен в центр мироздания и наделен разумом, добродетелью и безграничными творческими возможностями.

Проблемы свободы человека, его безграничных возможностей и достоинства становятся актуальными и исторически значимыми. Гуманисты говорят о ценности личности, восхищаются величием и могуществом человека, его способностью к самосовершенствованию, красотой, способностью мыслить и познавать. Об этом свидетельствуют появляющиеся труды о достоинстве и благородстве человека как возможности возвыситься от «дикого» и «варварского» состояния до истинно человеческого и творческого.

Такой человек полон веры в самого себя и приписывает себе все свои заслуги. Идеал человека теперь – универсальность и разносторонность, которую чтут и которой поклоняются. С одаренностью и разносторонностью человека гуманисты связывали представление о его достоинстве. Особенно знаменит трактат флорентийца Дж. Манетти «О превосходстве и достоинстве человека». Рассуждая о природе человека и его творческих силах, он видит совершенство человека в его достоинстве. Именно в деянии, а не в красоте и наслаждении жизнью, проявляется высшая цель бытия благородного и достойного человека. Дж. Манетти на примере известных людей того времени, «достигших исключительного совершенства и большой опытности в различных областях благодаря замечательным способностям», показывает не только величие человека, но и, что самое главное, результат достижения ими творческого самосовершенства [10, с. 15]. Среди них живописцы, поэты, историки, скульпторы, архитекторы, философы и др. По утверждению мыслителя, только в свободе действий и творчества, основанной на моральной ответственности, человек достигнет совершенства и исполнит свое высшее земное предназначение.

Заключение. Таким образом, рефлексивный взгляд на представления мыслителей эпохи Средневековья о совершенном человеке дает возможность определить самореализацию как необходимый элемент существования человека, самодвижение к духовному совершенству, обретение полноты жизни, осознание превосходства и безграничных творческих способностей. Идеи о духовности человека, получившие свое развитие в эпоху Средневековья, не теряют своей актуальности и по сей день. По убеждению ученых, достоинство человека, его цивилизованность и подлинная самореализация неразрывно связаны с его моральной сформированностью. В этой связи А.М. Столяренко отмечает: «самореализуясь и самоутверждаясь, ни при каких обстоятельствах не следует преступать норм морали, права и совести» [11, с. 233]. Самосовершенствующийся человек – это человек нравственный, обладающий внутренней гармонией, свободой и разумом, которые направляют его действия и поведение.

Список использованных источников

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015г., № 82 // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2015. – № 10. – С. 3–22.
2. Maslow, A. H. Toward a psychology of Being / A. H. Maslow. – 2nd ed. – New York :Van Nostrand Reinhold, 1968. – 386 p.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
4. От глиняной таблички – к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья : учеб. пособие / под ред. Т. Н. Матулис. – М. : Изд-во РУДН, 1998. – 531 с.
5. Блаженный Августин Гиппонский Исповедь / пер. с лат. М. Е. Сергеенко ; Предисл. иером. Симеона (Томачинского). – М. : Изд-во Сре-тенского монастыря, 2012. – 528 с.
6. История Средних веков: в 2 т. : учебник / Под ред. С. П. Карпова. – 6-е издание – М. : Изд-во Моск. ун-та ; Изд-во «Печатные Традиции», 2008. – Т. 1. – 681 с.
7. Боргош, Ю. Фома Аквинский / Ю. Боргош // пер. с польск. М. Гуренко. – 2-е изд. – М. : Мысль, 1975. – 183 с.
8. Преподобный Иоанн Лествичник, Лествица, возводящая на небо. – М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2007. – 592 с.
9. Алигьери, Д. Пир / Д. Алигьери // Малые произведения / отв. ред. М.П. Алексеев. – М. : Наука, 1968. – С.112–269.
10. Манетти, Дж. О достоинстве и превосходстве человека / Дж. Манетти // Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: сб. текстов : в 2 ч. / предисл. и ред. С. М. Стама. – Саратов : Изд-во Саратовского университе-та, 1988. – Ч. 2. – С. 8–68.
11. Столяренко, А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 423 с.

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF THE PERFECT HUMAN IN THE MIDDLE AGES

Summary: the article is the analysis of the works of thinkers of the middle Ages that are presented from the point of view of interrelation of self-realization and self-improvement. It is suggested that pattern of self-actualization is determined by the ideas about the perfection of man in a specific historic period.

Keywords: self-actualization; self-improvement; creative self-actualization of personality; the Middle Ages; the Renaissance.

УДК 364.4:37.018

МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Л.В. Исмаилова, О.О. Брига

В статье рассматриваются специфические особенности молодой семьи, анализируются ценностные ориентации студенческой молодежи в брачно-семейной сфере, потребности молодой семьи в разносторонней помощи.

Ключевые слова: молодая семья, специфика молодой семьи, основные проблемы молодой семьи, система мер по поддержке молодой семьи.

Введение. Работа с семьей справедливо определяется как одна из основных сфер деятельности специалистов социальной и социально-педагогической служб. Это

обусловлено как признанием ценности семьи, её приоритета в социализации личности, так и изменениями, происходящими в этом важнейшем институте общества. Представляя собой постоянно трансформирующуюся и саморегулирующуюся систему, семья меняется не только под воздействием социально-экономических условий, но и в силу внутренних процессов развития. Отличительными особенностями внутрисемейных отношений в современной ситуации являются изменения видов семейных отношений, привычных позиций, ролей; образа жизни и семейного уклада; традиционных функций и структуры; ценностных ориентаций. Следствиями дестабилизации семейных отношений стали неустойчивость брака, снижение рождаемости, ухудшение качества семейного воспитания, увеличение количества неполных семей, рост социального сиротства, ослабление влияния семьи на духовный мир ее младших членов, снижение качества здоровья населения. Это свидетельствует о необходимости разносторонней помощи семье со стороны всех социальных институтов общества, изменения содержания, форм и методов работы с семьей.

Результаты исследования. Особым объектом заботы и внимания является молодая семья, ибо процессы, происходящие в ней, во многом определяют будущее развитие общества в целом. Специфика молодой семьи связана, прежде всего, с процессом ее становления и развития, формирования у супругов опыта семейных отношений, освоения ими новых социальных ролей. Решение демографической проблемы также связано с эффективным функционированием молодой семьи.

В своем развитии молодая семья проходит ряд этапов: возникновение взаимного интереса, выбор брачного партнера, подготовка к браку, его оформление, подготовка к рождению ребенка, рождение ребенка и уход за ним. Одной из важных задач (или сложных проблем) в этот период является рациональное совмещение профессиональной самореализации молодых людей и семейных обязанностей.

В нашей стране на государственном уровне реализуется система мер социально-экономического, правового, организационного характера, направленных на поддержку и укрепление семьи, повышение культуры брачно-семейных отношений, формирование ценностных ориентаций молодежи в брачно-семейной сфере, повышение ценности семейного образа жизни и межпоколенных связей. Стратегической целью реализации государственной семейной политики является укрепление семьи, создание условий для реализации потенциала отдельных семей при решении их конкретных жизненных проблем.

Вместе с тем анализ литературы и практики социальной работы показывает, что для молодых семей по-прежнему актуальными являются проблемы материально-экономической и жилищной обеспеченности, трудоустройства и занятости, адаптации и освоения новых ролей в отношениях друг с другом и родственниками. Молодая семья нуждается в социальной, медицинской, психологической, социально-педагогической помощи и поддержке.

Изложенное выше подтверждается результатами проведенного в УО МГПУ им. И.П. Шамякина анкетирования молодых семей. Так, 75% опрошенных отметили, что испытывают проблемы, связанные с материальным обеспечением семьи; 25% молодых семей оценивают свое материальное положение как среднее. 65% респондентов в качестве проблемы назвали отсутствие собственного жилья; 25% испытывают социально-бытовые проблемы, связанные с совместным проживанием молодых супругов с родительской семьей. Практически каждый третий из участвующих в анкетировании (35%) нуждается в получении информации

юридического и психологического характера. Основными источниками получения информации о социальной поддержке молодых семей является Интернет (100% опрошенных), СМИ (85%).

Проблемы социального характера предпочитают решать самостоятельно или решают с помощью друзей и родственников 80%; обращаются за помощью в соответствующие инстанции 20%; в СППС университета получали консультации по вопросам социально-психологического характера 35% респондентов.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенческая молодежь вполне осознает значимость семейно-нравственных ценностей, большинство респондентов считают семью важнейшей общечеловеческой ценностью. 83,5% опрошенных мотивом вступления в брак назвали любовь, желание быть вместе с любимым человеком. К семейным ценностям участниками анкетирования отнесены: взаимопонимание в семье (79,8%), верность (69,4%), любовь, доверие (62,2%), наличие в семье детей (38,9%), материальное благосостояние (35,1%). Предпочтение официально зарегистрированному браку отдают 66,3 % респондентов, в то же время высок удельный вес респондентов, выбирающих “гражданский брак” – 17,7%. Для большинства (63,7%) оптимальным является наличие в семье двух детей; для 25,8% – трех детей; 1,6% не хотят иметь детей.

Изменилась возрастная модель вступления в брак. Оптимальным возрастом для вступления в брак 63,4% опрошенных студентов считают 25–30 лет, 12,1% – после 30 лет. Средний возраст вступивших в брак в г. Мозыре (2016 год) составляет у женщин – 28 лет, у мужчин – 31 год.

По информации Мозырского отдела ЗАГС, около 70% вступивших в брак в 2015–2016 гг. – молодые люди в возрасте до 31 года, при этом 45% из них на момент вступления в брак были в возрасте от 18 до 25 лет.

Среди расторгнувших брак лица в возрасте до 31 года составляют в среднем 34%, причем у женщин этот показатель выше. Сведения о количестве зарегистрированных и расторгнутых браков по г. Мозырю и Мозырскому району, а также средний возраст вступивших в брак и расторгнувших брак представлены в таблице.

Таблица – Статистические данные о количестве зарегистрированных и расторгнутых браков

Годы	Количество зарегистрированных браков	Количество расторгнутых браков	Средний возраст вступивших в брак		Средний возраст расторгнувших брак	
			мужчины	Женщины	мужчины	Женщины
2015	1345	175	30	28	39	37
2016	925	138	31	28	38	36

Изучение особенностей становления молодой семьи, анализ потенциалов, структуры и функций позволяет оценить ее современное состояние, прогнозировать возможности развития и определять стратегии социальной и социально-педагогической поддержки. В работе с молодой семьей специалисты социальной службы реализуют следующие модели помощи:

– диагностическую, предполагающую выявление, оценку и анализ процессов, происходящих в семье, разностороннее изучение семьи на разных уровнях;

– психолого-педагогическую, направленную на повышение психологической культуры, воспитательного потенциала семьи, формирование культуры семейных отношений, организацию семейного консультирования, подготовку молодежи к ответственному супружеству и родительству;

– социальную, включающую оказание помощи в сложных жизненных ситуациях, информирование о возможностях получения социальной помощи, сопровождение в преодолении жизненных трудностей и кризисов;

– медицинскую, предполагающую содействие в установлении диагноза, лечении (если семейные проблемы спровоцированы или осложнены болезнью), формирование культуры здорового образа жизни, в том числе и в репродуктивной сфере.

Заключение. Таким образом, деятельность специалистов по социально-педагогическому сопровождению молодой семьи направлена на:

- формирование готовности к браку и семейной жизни;
- формирование ценностного отношения к семье;
- активизацию внутреннего потенциала членов семей;
- повышение психолого-педагогической, правовой культуры молодежи;
- оказание помощи в адаптации к семейной жизни и к появлению детей;
- формирование здорового образа жизни, профилактику вредных привычек;
- разработку и реализацию программ помощи семье;
- координацию усилий различных служб, направленных на помощь молодой семье.

Реализация названных моделей и направлений помощи, активизация собственного потенциала молодой семьи будут содействовать стабилизации брачно-семейных отношений, укреплению института семьи и повышению качества семейного воспитания.

YOUNG FAMILY AS AN OBJECT OF SOCIAL WORK

Summary: The article observes specific peculiarities of the young family, value orientation of the young students in the family sphere and the needs of a young family.

Keywords: young family, the specifics of the young family, the essential problems of the young family, the system of measures of support for a young family.

УДК 37.017:177.1:179.9

ВОСПИТАНИЕ ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВА ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Ф.В. Кадол

В статье раскрывается социальная и личностная значимость чести и достоинства человека, генезис их становления в гуманистических теориях развития личности и образовательных практик. Показаны особенности и содержание педагогики чести и достоинства обучающихся, тенденции и перспективы их дальнейшего развития.

Ключевые слова: педагогика; честь и достоинство; человек; личность; развитие; становление; воспитание обучающихся; обучение; история; современность; мораль; этика; нравственность; теория; методика; образовательная практика; образовательный процесс; система.

Введение. Известен постулат о том, какие качества будут заложены в человеке с детства, таким он и будет во взрослой жизни. На наш взгляд, если в школьные годы создать основу для становления чести и достоинства обучающихся, то и в последующие этапы своей жизни молодые люди найдут у себя силы и мужество сделать свою жизнь честной и достойной. Если же семена честного и достойного поведения не будут посеяны в детстве и юношеские годы или они попадут не на подготовленную к возвышенным помыслам почву, то и в последующей жизни человек постоянно будет испытывать разочарование, метаться между тем, что хорошо и что плохо, что похвально и что наказуемо. Не случайно, статья 32 Кодекса Республики Беларусь об образовании «Основные обязанности обучающихся» требует от каждого обучающегося «уважать честь и достоинство участников образовательного процесса». Точно также педагогические работники обязаны уважать честь и достоинство обучающихся [1, с. 42].

Весьма рельефно обозначена эта проблема в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [2]. В этом документе понятия честь и достоинство личности рассматриваются в качестве составных частей духовно-нравственной, психологической и гендерной культуры обучающихся. В Концепции поставлен вопрос об овладении педагогами воспитательными технологиями, основанными на уважительном отношении к детям, оказании им психолого-педагогической поддержки по реализации потребности обучающихся в самоуважении и обретении на его основе чувства чести и личного достоинства.

Результаты исследования. В историческом плане воспитательные принципы педагогики чести и достоинства личности начали складываться с возникновением христианства, которое обусловило самоценность каждого человека, в том числе и ребенка. В теолого-педагогических трактатах подчеркивалось, что в истинно христианском государстве дети должны иметь равные права со всеми и что они нуждаются в заботе и уважении. Бросить ребенка считалось большим грехом. Родителям вменялось в обязанность растить и воспитывать своих детей “не насилием, а лаской”. Христианские методы духовно-нравственного воспитания требовали присматриваться к детской природе и согласно ее законам формировать свое отношение к детям, их человеческому достоинству, проявляя требовательность и уважение к детям.

На новом аксиологическом уровне вопросы развития чести и достоинства личности начали рассматриваться в педагогических трудах Я. А. Коменского. Он характеризовал каждого ребенка как уникальную личность, заслуживающую любви и уважения. Поэтому учитель обязан проявлять заботливое отношение к детям, делать добро, не получая ничего взамен, проявляя, тем самым, педагогический альтруизм. Определяя содержание нравственного воспитания, он выделил ряд личностных качеств, которые характеризуют отношение человека к труду, другим людям и самому себе. В их число чешский гуманист включил привычку к трудовой деятельности, самообладание, умение сохранять чувство собственного достоинства при уважении к другим. При этом Я. А. Коменский считал необходимым, чтобы каждый человек с детских лет получал правильное представление об этих качествах и стремился к тому, что достойно, избегал того, что безнравственно, чтобы “эта привычка действовать правильно обратилась у него во вторую природу” [3, с. 168].

На проблему воспитания чести и достоинства личности обращал внимание А. С. Макаренко. В его воспитательно-исправительных учреждениях существовала традиция не интересоваться прошлым колонистов, которое, как правило, было весьма непривлекательным. Доверие к человеку, вера в его будущее положительно влияют на развитие чести и личного достоинства, пробуждают в нем лучшие нравственные

чувства. Особенно благотворно действует доверие на того, кто заработал дурную славу, где-то оступился. Эту веру в человеческое достоинство каждого своего воспитанника А.С. Макаренко назвал “оптимистической гипотезой в подходе к человеку”. Нравственные категории “честь”, “достоинство”, “долг”, “ответственность” весьма часто встречаются на страницах книг выдающегося педагога. Им написана повесть, имеющая характерное терминологическое название – “Честь”. Несмотря на критику своих оппонентов, считавших “честь” и “достоинство” буржуазными понятиями, напоминающими “офицерские привилегии, погоны”, А.С. Макаренко рассматривал воспитание этих моральных качеств как одну из целевых установок своей педагогической системы. Он писал, что для воспитания культурного человека ему надо дать пристойное образование, хорошую квалификацию, сделать ответственным за свои действия и поступки. Одновременно очень важно развить у него “чувство долга и понятие чести”, ощущение своего личного и человеческого достоинства [4, с. 18].

Выдающийся представитель гуманистической педагогики В. А. Сухомлинский считал честь и личное достоинство цементирующей основой нравственного развития личности. По мнению В. А. Сухомлинского, пробуждение у обучающихся чувства гордости, чести и личного достоинства составляет «главную заповедь воспитания». Педагогический профессионализм учителя В. А. Сухомлинский связывал с умением развить у обучающихся самоуважение, чувство чести и личного достоинства. Если ребенок не уважает себя, то это грань катастрофы [5, с. 160].

Ряд современных белорусских педагогов также относят к важнейшим компонентам содержания нравственного воспитания понятие чести и чувство личного достоинства. Так, известный исследователь проблем гуманистического воспитания К.В. Гавриловец отмечает, что система формируемых у учащихся нравственных качеств должна включать правильное отношение к себе, в основе которого лежит “уважение к своим человеческим возможностям, осознание себя равным другим, чувство личного достоинства.., эмоциональная чуткость к общественному мнению о себе как личности” [6, с. 43]. Она считает их важнейшими стимулами развития творческой личности, целенаправленное формирование которой предполагает “связь воспитания и самовоспитания на основе ориентации личности на творческое самовыражение”. Известный отечественный педагог В. Т. Кабуш также рассматривает честь и достоинство личности как одну из целевых установок гуманистического воспитания учащихся в современной школе. Он исходит из того, что в педагогическом смысле гуманизм (лат. *humanus* – человеческий) как раз и выражает уважение достоинства и прав растущего человека и предполагает заботу о всестороннем его развитии и нравственном совершенствовании [7, с. 72]. Все это говорит о том, что рассматриваемые нами качества становятся приоритетными в системе нравственного воспитания современных школьников, их ценностными ориентирами и получают научное и практическое отражение в отечественной педагогике и образовательной практике.

В российской психолого-педагогической науке проблемы воспитания чести и достоинства личности рассматривается как фундаментальный аспект теории и методики целостного образовательного процесса. В частности, видный ученый современной психологии, действительный член РАО А. Г. Асмолов считает, что «педагогика достоинства, педагогика сотрудничества, культурно-историческая психология личности – это те три кита, на которых стоит идеология вариативного развивающего образования, идеология индивидуального прогресса каждого ребенка, идеология свободного выбора и поддержки разнообразия детства» [8, с. 4]. По мнению ученого, важную роль в становлении педагогики достоинства как воспитательного идеала современного образования сыграли мировоззренческие работы академика

А. Н. Леонтьева, вдохновителя идей педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика, писателя В.Ф. Тендрякова. «Без их бесценного вклада, – пишет академик А.Г. Асмолов, – путь от культуры полезности к культуре достоинства не был бы начат. И не их, а наша вина и ответственность, если этот путь так и не будет пройден» [8, с. 4]. Для более успешного прохождения этого пути академик А. Г. Асмолов как директор Российского федерального института развития образования указывает на необходимость создания манифеста педагогики достоинства.

Заключение. В ближайшей перспективе требуется дальнейшая теоретико-ориентированная и системно-технологическая разработка целого ряда вопросов педагогики и достоинства обучающихся самых разных возрастных категорий. В предыдущих этапах нашей исследовательской работы акцент был сделан на теорию и методику воспитания и самовоспитания понятий чести и личного достоинства учащихся старшего школьного возраста. При этом выяснилось, что педагогическую работу по развитию этих базисно-интегрированных качеств, которые по действующему признаку генерализации оказывают влияние на нравственное развитие личности в целом, необходимо осуществлять и в более раннем возрасте: дошкольном, младшем школьном и подростковом. Актуальной является также проблема для учащейся и студенческой молодежи, а также в процессе жизненного и профессионального становления молодых специалистов профессионально-технических учреждений образования. Не случайно весьма популярными нравственными понятиями являются термины «чувство профессиональной чести», «гражданское достоинство», «девичья честь и гордость», «мужское достоинство и благородство», «воинская честь» и «политическая репутация», «честь и достоинство учителя» и другие. Требуется более всестороннее научное исследование и систематизация литературно-художественных материалов.

Весьма актуальным является гендерный аспект педагогики чести и достоинства личности с точки зрения их становления и деформации, т.е. позитивного и негативного проявления в системе социально-личностных отношений индивида. Можно назвать и другие проблемы. Фактически педагогика чести и достоинства личности выходит на широкий спектр проблем разностороннего развития и нравственного воспитания обучающихся, их последующего профессионального становления и самореализации. В этом смысле самые разноплановые аспекты педагогики чести и достоинства личности являются перспективным направлением дальнейшей научно-методической разработки и практической реализации. Об этом свидетельствует уже опубликованное ранее работы, а также рассмотрение современной теории и методики организации целостного и непрерывного образовательного процесса с точки зрения морально-этических принципов чести и личного достоинства обучающихся.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Проблемы выхавання. – 2015. – № 10. – С. 3–22.
3. Кадол, Ф.В. Воспитание чести и личного достоинства школьников: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / Ф.В. Кадол. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 216 с.
4. Макаренко, А.С. Избр. пед. соч: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова. – М.: Педагогика, 1977. – Т. 1. – 400 с.
5. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателя) / В.А. Сухомлинский. – Минск: Нар. асвета, 1978. – 288 с.

6. Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе / К. В. Гавриловец. – Минск : Полымя. – 2000. – 128 с.

7. Кабуш, В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В. Т. Кабуш. – Минск : АПО, 2001. – 332 с.

8. Асмолов, А.Г. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – № 3. – 2014. – С. 2–4.

THE EDUCATION OF HONOR AND DIGNITY IN A PERSON: HISTORY AND MODERNITY

Summary: the article deals with the social and personal significance of honor and dignity, the genesis of their formation in various concepts in humanistic theories of personality development and educational practices. The features and content of the pedagogy of honor and dignity of students, trends and prospects of its further development are also shown.

Keywords: pedagogy; honor and dignity; human; person; development; formation; upbringing of students; education; history; modernity; morality; ethics; theory; methodology; educational practice; educational process.

УДК 372.864

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

С.И. Карась

В статье рассматриваются вопросы организации проектной деятельности на уроках обслуживающего труда. Целью данного исследования является определение состояния проблемы использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда при реализации проектного обучения. Обозначены проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при использовании информационных технологий; предпринята попытка выделить уровни использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда.

Ключевые слова: проектная деятельность; творческие проекты; информационные технологии; компьютерная поддержка; обслуживающий труд.

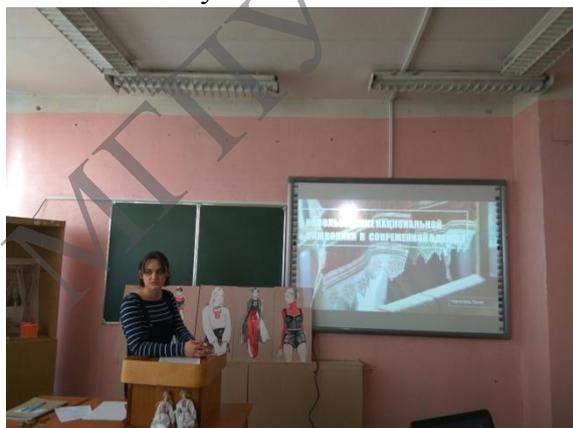
Введение. Технологическая революция и возникновение постиндустриального общества привели к тому, что к человеку стали предъявляться новые функциональные требования: от работника теперь требуются как хорошо развитые производственные функции, так и способности и умения проектировать, принимать решения и выполнять творческую работу [1].

Одной из важнейших задач предмета «Трудовое обучение» является развитие у обучающихся творческих, конструкторских способностей и познавательных интересов, технического и художественного мышления, коммуникативных умений, эстетического вкуса в процессе выполнения различных видов деятельности. Решать эти задачи в комплексе возможно при организации обучения обслуживающему труду с использованием творческой проектной деятельности, т.к. именно проекты являются оптимальными выразителями самостоятельных творческих идей. Включение метода проектов в учебный процесс дает возможность учителю значительно расширить и раскрыть свой творческий потенциал, разнообразить формы проведения занятий, развить мотивационную сферу школьников.

Результаты исследования. Эффективность творческого проектирования в интеллектуальном и личностном развитии обучаемого общепризнана, его методологические основы весьма глубоко проработаны. Историографию метода проектов можно проследить в работах П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, Д. Дьюи, У. Килпатрика, Л.Э. Левина, С.Т. Шацкого, рассматривающих метод проектов как обучение на активной деятельности основе. Современные исследователи В.В. Гузев, М.В. Кларин, Д.Г. Левитес, Е.С. Полат рассматривают проектное обучение не только как метод, но и как целостную технологию обучения, способствующую комплексному овладению учащимися методологическими знаниями, умениями, навыками; как средство развития разнообразных способностей обучаемых, формирования исследовательских умений, социальных навыков и пр. Авторы современных подходов к технологическому образованию (П.Р. Атутов, Е.М. Муравьев, И.А. Сасова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, Е.А. Ротмирова) особое внимание уделяют развитию личностного потенциала учащихся в процессе проектной учебной деятельности. В исследованиях М.Б. Павловой, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева показано, что проектное обучение является одним из наиболее эффективных способов формирования творческого и технического мышления.

Несмотря на столь глубокую проработку методологических основ проектной деятельности, в педагогической и методической литературе по трудовому обучению весьма ограниченно представлены конкретные рекомендации, указания, разработки по обучению творческому проектированию, не раскрывается методика этого процесса. Этот факт доказывает актуальность проблематики исследования. Особенно остро эта проблема встает для молодого педагога, только приступающего к своей профессиональной деятельности и не имеющего опыта и знаний по внедрению творческого проектирования в учебный процесс. Достаточно сложным является творческое проектирование и для учащихся. Поэтому поиск эффективных методов и приемов освоения творческого проектирования выступает актуальной проблемой педагогики и методики трудового обучения.

В связи с необходимостью обработки больших блоков информации на всех этапах творческого проектирования и необходимостью в связи с этим эффективных и интенсивных методик подобной деятельности возрастает роль информационных технологий обучения.



Применение мультимедиа технологий на занятиях в процессе подготовки учителей обслуживающего труда (технолого-биологический факультет)

И представители психолого-педагогической науки, и педагоги-практики единодушно признают, что современный урок невозможен без использования

информационных технологий. Несмотря на очевидные их преимущества в преподавании различных учебных предметов, активность их применения на уроках обслуживающего труда остается недостаточно высокой.

С целью изучения состояния проблемы использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда при реализации проектного обучения нами были проведены наблюдения, анкетирование, опросы учителей-предметников на заседаниях методического объединения учителей трудового обучения Мозырского района.

Для выяснения интенсивности использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда мы провели анкетирование педагогов-предметников. Анкетирование проводилось анонимно. С целью повышения информативности результатов исследования мы дополнительно проводили интервьюирование наиболее опытных учителей обслуживающего труда, которые выступали в роли экспертов. Обобщение результатов исследования приведены в таблице.

Таблица – Результаты анкетирования «Интенсивность использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда»

Форма применения	Частота использования, %			
	постоянно	часто	иногда	не используется
Как часто Вы используете информационные технологии?	–	16,3	43,5	40,2
Привлекаете ли Вы учащихся к разработке компьютерных презентаций?	–	12,4	45,8	41,8
Используете ли Вы другие приемы и средства активизации проектного обучения	9,4	20,8	48,4	12,4

Для того чтобы определить причины не столь высокого уровня использования информационных технологий, мы проанализировали ответы учителей на вопросы анкеты.

Практически все учителя единодушно отметили эффективность применения информационных технологий на уроках, что в сравнении с результатами наблюдения позволяет предположить, что многие учителя, несмотря на понимание эффективности уроков с использованием компьютерной поддержки проектной деятельности, в реальных условиях предпочитают строить уроки традиционно, не затрачивая времени, умственных усилий и средств на подготовку уроков.

Наиболее важными результатами использования информационных технологий педагоги считают следующие: возрастание интереса учащихся к предмету, повышение темпа урока, возможность представления в мультимедийной форме уникальных информационных материалов (картин, видеофрагментов, звукозаписей и др.), наглядное представление процесса и результатов проектной деятельности, экономия учебного времени, что означает возможность обогатить содержание урока, улучшить качество усвоения материала.

В ходе изучения и анализа данной проблемы нас интересовали причины столь низкого уровня использования учителями трудового обучения информационных технологий. Анализ ответов показал, что большинство (56,2%) считают, что они требуют больших временных затрат, значительная доля респондентов (48,2%) объясняют это отсутствием методических разработок, большое количество педагогов (41,1%) указали на проблему оптимизации отбора и представления учебного материала в электронном виде.

Причину недостаточно широкого использования компьютерных технологий учителя также видят в недостаточности технической базы по их применению, а также невозможности их постоянного применения. Большинство респондентов (54,8%) отметили недостаточную подготовку учителя к использованию компьютерных программ для визуализации и моделирования учебного материала. Кроме этого, респонденты обращали внимание на материальное обеспечение школы, необходимость проведения обучающих семинаров, обеспечение методической литературой, создание в школе предметной медиатеки. Таким образом, основными трудностями использования информационных технологий в учебном процессе можно считать проблемы методического, организационного и психологического плана.

В результате теоретического анализа и обобщения полученных эмпирических материалов, мы предприняли попытку выделить уровни использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда (рисунок).

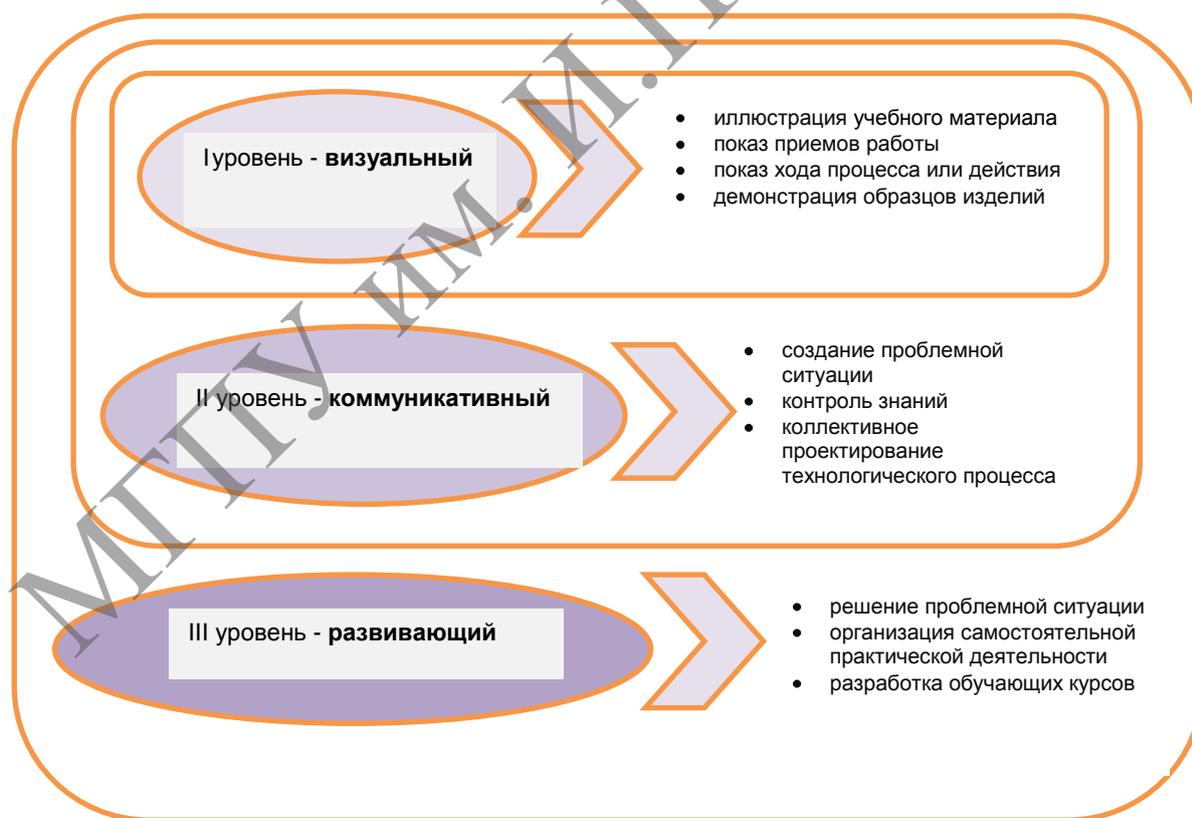


Рисунок – Уровни использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда

- *I уровень – визуальный* – предполагает использование компьютера только учителем в качестве средства визуализации материалов урока (для иллюстрации учебного материала, показа приемов работы, показа хода процесса или действия, демонстрации образцов изделий). Для работы на уроке достаточно умений работать в пакете программ Microsoft Office.

- *II уровень – коммуникативный* – предполагает, кроме использования учителем компьютера в качестве эффективного средства представления учебного материала, также его использование и учителем, и учениками как средства для контроля знаний, создания проблемной ситуации, коллективного проектирования технологического процесса.

- *III уровень – развивающий* – наряду с умениями I и II уровней, предполагает использование компьютера для решения проблемной ситуации, организации самостоятельной проектной деятельности, разработки обучающих курсов.

Заключение. Анализ и оценка практики использования информационных технологий на уроках обслуживающего труда позволили зафиксировать преобладание первого, визуального, уровня компьютерной поддержки проектной деятельности и отсутствие существенных показателей ее эффективности.

В результате теоретического анализа и констатирующего эксперимента были определены подходы к построению процесса обучения на уроках обслуживающего труда с использованием информационных технологий и конструированию урока с компьютерной поддержкой.

Список использованных источников

1. Селевко, В.Г. Современные образовательные технологии / В.Г. Селевко. – М. : Высш. школа, 2002. – 256 с.

ANALYSIS OF THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROJECT ACTIVITIES DURING THE LESSONS OF LABOR EDUCATION

Summary: The article explores the questions of the organization of project activities during the labour education lessons. The aim of this study is to determine the actual state of the problem of the use of information technology in the labour education lessons when implementing project-based learning. The problems faced by teachers when using information technologies are explored; the article also attempts to identify the levels of use of information technology during labour education lessons.

Key words: project activity; creative projects; information technologies; computer support; attendant labour.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

О.В. Ковалева

В статье рассматриваются формы и направления повышения квалификации учителей и преподавателей в области экологического образования в Беларуси, России и Украине.

Ключевые слова: экологическое образование; дистанционная форма обучения, международное сотрудничество.

Введение. За последние десятилетия охрана природной среды превратилась из биологической проблемы в политическую, экономическую, социальную, педагогическую, психологическую. Именно поэтому формирование нового типа отношений человека к природе, их гармонизация становятся одними из главных задач воспитания и образования. Вступая во взаимодействие с природой, человек нуждается в знаниях о среде своего существования, законах ее функционирования, об имеющихся в ней зависимостях [1]. Сегодня экология становится лидером научной картины мира, а экологическое образование играет приоритетную и системообразующую роль по отношению к образованию в целом [2]. Формирование нового типа отношений человека к природе, их гармонизация являются одними из главных задач экологического воспитания и образования.

Одной из важнейших проблем формирования экоцентрического типа сознания в условиях образовательного учреждения является отсутствие в учреждениях общего среднего образования учебного предмета «Экология», а в учреждениях профессионально-технического образования (УПТО), среднего специального образования (УССО), высшего образования (УВО) для обучающихся не по экологическим или биологическим специальностям – учебных дисциплин «Общая экология» или «Основы экологии».

Таким образом, встает вопрос: «Кто будет осуществлять экологическое образование и воспитание в стенах образовательного учреждения?». Как правило, в общеобразовательных школах эта роль отводится учителю биологии или географии, а в УПТО, УССО, УВО экологическое воспитание зачастую сводится к формальностям.

Одним из путей для улучшения данной ситуации нами предлагается повышение квалификации педагогов в области экологического образования. Причем тематика и направления рассматриваемых в статье ниже курсов будут полезными не только педагогам с биологическим или географическим, но и техническим, математическим и др. образованием.

С января 2014 года учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» участвует в международном проекте 543707-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPHES «Ecological Education for Belarus, Russia and Ukraine» – «Экологическое образование для Беларуси, России и Украины» (проект «EcoBRU»), который выполняется в рамках программы Tempus TACIS Европейского Сообщества. Проект способствует развитию системы непрерывного экологического образования для учителей учреждений общего среднего образования и преподавателей учреждений профессионально-технического образования, среднего специального

образования, высшего образования в Беларуси, России и Украине. Одной из задач проекта является разработка дистанционных курсов повышения квалификации.

Дистанционное обучение подразумевает взаимодействие педагога и обучающихся между собой на расстоянии, отражает все присущие учебному процессу компоненты: цель, задачи, содержание, методы, организационные формы, средства обучения и реализуется специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Основу дистанционного обучения составляет самостоятельная работа, взаимосвязь педагога и слушателя осуществляется посредством информационных технологий.

Результаты исследований. В данной работе хотелось бы подробнее остановиться на тех дистанционных курсах, которые предлагаются нами и нашими партнерами.

Курсы повышения квалификации, предлагаемые нами совместно с партнерами (УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», УО «Витебский государственный технический университет», УО «Полесский государственный университет»). Курсы прошли неоднократную апробацию в очной, очно-заочной и дистанционной формах обучения, что подтверждается выданными слушателям свидетельствами государственного образца.

1. Курс *«Организация экологического образования в дополнительных формах обучения»* предполагает обеспечение слушателей теоретическими знаниями и методикой проведения занятий экологического содержания и позволит использовать полученные знания прикладного характера при проведении занятий, окажет помощь в формировании экологического мышления.

2. В курсе *«Применение ГИС-технологий в экологическом образовании»* рассматриваются вопросы применения ГИС для решения практических задач в природоохранной деятельности, работы с базами данных, существующих во всех организациях, занимающихся управлением и эксплуатацией окружающей среды, геоинформационного обеспечения природоохранных мероприятий.

3. Курс *«Совершенствование экологического образования на основе практико-ориентированного подхода»* направлен на совершенствование образования студентов технических специальностей с целью экологизации преподаваемых дисциплин на основе практико-ориентированного подхода.

4. В курсе *«Экологическое образование как базовая составляющая биосферосовместимой деятельности работников техносферы»* освещаются вопросы управления воздействиями промышленного предприятия на окружающую среду, создания ресурсосберегающего производства, проектирования изделий с учетом экологических требований.

5. Курс *«Экологическое воспитание учащейся молодежи: современные технологии физкультурного образования»* направлен на формирование целостной системы экологической грамотности, использование современных педагогических технологий физического воспитания, организацию здоровьесберегающего характера учебной деятельности, приобретение навыков использования информационных систем и технологий оценки физического состояния обучающихся. Проводятся в очной, заочной и дистанционной формах.

6. Курс *«Экологические и экономические аспекты хозяйственной деятельности»* предполагает изучение экологических проблем современности и практико-ориентированное освоение методов оценки свойств, плодородия почв, потребности в удобрениях и т.д. Проводятся в очной, заочной и дистанционной формах.

Стоит также отметить те курсы, в разработке которых мы не принимали участия, но обучение по которым можно пройти в Беларуси в очной, заочной и дистанционной формах.

Курсы, разработанные Белорусской государственной орденом Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственной академией:

1. В курсе *«Дидактические подходы в организации экологических исследований в средней школе»* представлены концепции организации экологических исследований в средней школе с учетом возможностей учебного заведения. Особое внимание уделено методическим подходам при организации исследований с учетом актуальных экологических проблем республиканского и международного уровня.

2. Курс *«Преподавание основ устойчивого развития социоприродной системы»* обучает методико-дидактическим приемам разработки и преподавания основ устойчивого развития.

3. Курс *«Экологические аспекты преподавания естественнонаучных дисциплин»* формирует у слушателей мировоззрение, которое при современных экологических условиях будет способствовать воплощению основ природоохранной деятельности при преподавании естественнонаучных дисциплин.

4. Курс *«Устойчивое развитие социоприродной системы»* позволит систематизировать знания об окружающей среде с учетом соответствия современного аграрного производства принципам энерго- и ресурсоэкономичности, эффективности, устойчивости, природоохранности, экологической безопасности.

5. В рамках курса *«Устойчивая окружающая среда»* рассматривается сложная организация экологических систем, их возникновение, строение, функционирование, источники и виды загрязнения. Предлагаются концепции устойчивого ведения хозяйства в агропромышленном комплексе с учетом энерго- и ресурсосберегающих технологий.

6. В курсе *«Агроэкология и радиационная безопасность»* рассмотрены различные аспекты сельскохозяйственного производства через призму и методы экологии, способствующие реализации основных требований современного аграрного производства, в том числе с учетом радиоактивного загрязнения.

Курсы, разработанные Международным государственным экологическим институтом имени А.Д. Сахарова Белорусского государственного университета:

1. В курсе *«Экологическая этика: актуальные проблемы и методика изучения»* даны основные принципы формирования нового эколого-ориентированного типа мышления у учащихся средних школ, позволяющие согласованно и непрерывно закреплять этические принципы взаимодействия человека и природы.

2. Курс *«Ключевые компетенции в области радиоэкологии для педагогов»* освещает вопросы формирования экологических компетенций учителей в области радиоэкологии, расширяющие систему знаний по радиационной безопасности.

3. В курсе *«Проектная деятельность в экологическом образовании учащихся»* рассматриваются дидактическая и методическая составляющая в реализации проектно-исследовательской деятельности учащихся по экологии; научно-методическое сопровождение проведения исследований; формирование экологических компетенций обучающихся посредством организации проектной технологии.

4. Курс *«Эколого-этическое образование в интересах устойчивого развития»* включает такие разделы, как эколого-этические основания устойчивого развития, экологическая этика в обществе техногенного риска и эколого-этическое образование в формировании профессиональной и экологической культуры.

5. В рамках курса *«Компетенции специалиста в области экологической безопасности»* предлагается решение вопросов формирования экологических

компетенций специалистов путем систематизации знаний, связанных с экологической безопасностью. Способствует интеграции знаний и умений специалистов в области экологической безопасности, полученных при изучении профессиональной образовательной программы.

6. Курс «*Практическая экология*» направлен на обучение практико-ориентированным методам проведения экологических исследований и предполагает систематизацию имеющихся умений и навыков в области практической экологии и приобретение навыков сбора, обработки полевого материала, изучение живых объектов, составление программы исследований в области экологии.

Курсы повышения квалификации в дистанционной форме также можно пройти в России («*Экологические аспекты в преподавании географии*», «*Английский язык для профессионального общения. Экология*», «*Проблемы прикладной экологии в профессиональной деятельности*», «*Основы экологической культуры*», «*Транспортно-территориальные экологические проблемы и пути их решения*», «*Социальная экология (проектирование экологичной среды образовательной организации)*») и др.) и в Украине («*Этноэкологическая составляющая профессионально-технического образования художников и дизайнеров*», «*Культура экологической безопасности профессиональной деятельности в строительной отрасли*», «*Практические аспекты активизации экологической составляющей в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров автотранспортной отрасли*») и др.).

Заключение. Как видно из представленного разнопланового (и далеко не полного) перечня курсов на сегодняшний день имеется достаточно много возможностей для прохождения курсов повышения квалификации педагогов в области экологического образования, в том числе с получением зарубежного свидетельства. Такие возможности открываются для педагогов, благодаря внедрению и признанию на международном уровне дистанционной формы обучения.

Список использованных источников

1. Макарова, Л.М. Экологическая психология и педагогика : учебное пособие. – Самара: Изд-во «Самарский государственный университет», 2014. – 123 с.
2. Моисеева, Л.В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики / Л.В. Моисеева // Успехи современного естествознания. – 2004. № 7. – С. 67–69.

ABOUT THE POSSIBILITIES OF INCREASING THE QUALIFICATION OF TEACHERS IN THE FIELD OF ECOLOGICAL EDUCATION WITHIN INTERNATIONAL COOPERATION

Summary: The article explores various forms and directions of professional development of teachers in the field of ecological education in Belarus, Russia and the Ukraine.

Keywords: ecological education; distance learning; international cooperation.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА

М.Г. Кошман, Е.Е. Кошман

В статье рассматриваются сущностные характеристики проектной деятельности спортивного педагога. Раскрывается сущность, содержание и структура образовательного проекта в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: физическая культура, профессионально-педагогическая деятельность, проектная деятельность, теоретико-технологические аспекты, педагогическое проектирование.

Введение. Сущность профессиональной деятельности спортивного педагога заключается в том, что она носит педагогический характер и направлена на проектирование, конструирование и реализацию педагогического взаимодействия в образовательной ситуации с целью физкультурного развития учащейся молодежи. Данное положение и обусловило наш исследовательский интерес к такому виду профессиональной деятельности спортивного педагога, как проектная деятельность. В научно-методической литературе и физкультурно-спортивной практике этой проблеме уделяется недостаточно внимания.

Целью данного исследования является выявление и раскрытие сущностных характеристик проектной деятельности спортивного педагога.

В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ и синтез, ретроспективный анализ педагогического проектирования в физкультурно-педагогическом наследии, обобщение передового педагогического опыта, моделирование.

Результаты исследования. Методологическая рефлексия позволила определить место и значение педагогической деятельности в современном обществе. В настоящее время многие исследователи убедительно доказывают, что педагогическая деятельность носит творческий характер [3]. Её сущность [2], [3] заключается в том, что это профессиональная активность учителя, направленная на решение задач обучения и воспитания школьников и осуществляемая средствами педагогического взаимодействия.

Актуальность и востребованность педагогического проектирования в физкультурном пространстве обусловлена современными вызовами становящегося информационного общества. Произошла трансформация профессионального поля в сторону креативности, творчества, инновационности, востребована позиция спортивного педагога-творца. Поэтому? наряду с классическими видами профессиональной деятельности учителя физической культуры, тренера (коммуникативная, организаторская, прогностическая, гностическая, методическая и другие), начинают появляться новые виды профессиональной специализации. К такому виду относится и проектная деятельность специалистов в области физического воспитания и спорта [1–5].

Проектная деятельность очень тесно связана с творчеством в педагогической деятельности, является его культурной формой и заключается в преобразовании наличной ситуации и в достижении «желаемого», «потребностного будущего», намеченной цели. Это своего рода работа спортивного педагога с будущим, которого нет и которое будет таким, каким мы его построим (Л.Н. Толстой). Существуют различные стратегии работы с будущим (прогнозирование, конструирование,

проектирование, программирование и др.), но неперенным условием является то, что прошлое, настоящее и будущее должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены (в этом заключается шаг развития наличной ситуации). Особенно интенсивно развивается в последнее время проектная стратегия построения будущего, которая заключается в целесообразном и критериальном преобразовательном действии человека. В связи с этим сущность проектной деятельности спортивного педагога заключается в том, что это современный, характерный для культуры технологического типа, способ (культурная форма) нормирования и трансляции физкультурного пространства, ориентированный на будущее и направленный на достижение заранее планируемых преобразований, развитие проектируемых объектов [2]. Проект – комплексная норма деятельности, его построение предполагает определение цели, подхода, принципов, плана, методов и методик, технологии. Программа – самый конкретный и полный тип нормы, определяющий деятельность. В программном предписании, созданном на основе проекта, говорится о том, как человек должен участвовать в деятельности, чтобы реализовать возможности превращения исходного материала в конечный продукт [2], [3].

Понятие «проектная деятельность» является производным от понятий «проектирование» и «человеческая деятельность». Проектная деятельность, по мнению исследователей, – это внутренняя свобода, целесообразный процесс преобразования потенциальных возможностей объективного содержания знания в новые формы предметностей. Отмечается, что суть проектной деятельности проявляется в духовно-практической активности, направленной на идеально-перспективное изменение мира. Процесс проектирования характеризуется эвристической новационностью, целенаправленностью, системностью, технологичностью и т. д. [3]. Наличие проекта и программы является основанием для развития человека, разворачиваются его действия по достижению образов и целей, задействуются необходимые средства, возникают новые виды деятельности [5].

Анализируя различные подходы к исследованию сущности и назначения педагогического проектирования в классическом и постклассическом педагогическом наследии, мы установили, что оно является неперенным условием осуществления регулятивно-перспективной функции педагогики и выделяется в настоящее время в особый вид деятельности спортивного педагога. Мы понимаем под сущностью педагогического проектирования деятельность спортивного педагога, направленную на анализ познавательной и социокультурной ситуации, разработку гипотетической теоретической модели, концептуально-технологических оснований и ресурсного обеспечения преобразовательной деятельности в области физкультурно-спортивной практики, инновационной и исследовательской деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Сущность и структура проектной деятельности должна определяться, исходя из онтологии деятельности, раскрытой в системомыследеятельностной методологии (СМД-методологии). В качестве критериальной базы необходимо брать онтологические характеристики деятельности как субстанции и акторную схему деятельности. Любая человеческая деятельность, и проектная в том числе, состоит из двух слоев: субъектного и объектного. Первый характеризуется проектным сознанием субъекта, его проектными способностями. Второй слой представлен исходным материалом, конечным продуктом, планом (совокупность этапов и промежуточных продуктов) и технологическими характеристиками на каждом этапе (методы, средства, орудия, действия, операции и т.д.). Сущностные характеристики этих двух слоев проектной деятельности и дают ее описание как типа деятельности. В этом нам видится

дальнейший стратегический путь разворачивания серьезных методологических и педагогических исследований по этой проблеме [3], [5].

Сегодня многие исследователи рассматривают проектирование как специальное поле профессиональной деятельности, обосновывают необходимость осуществления педагогического проектирования для решения проблем развития образования, физической культуры и спорта. Крупнейшие идеологи проектно-программного подхода отмечают, что образование может и должно стать фактором развития общества в целом, в этом его сущность и главное назначение, где оно должно стать субъектом, что едва ли возможно при условии отсутствия в нем культуры проектной деятельности [1], [3], [4].

Анализ литературы по проблеме проектировочной деятельности учителя физической культуры, тренера позволил установить, что в ее структуру входят следующие компоненты: определение замысла, анализ познавательной и практической ситуации, теоретическое моделирование, определение концепции преобразований, разработка технологии, разработка стратегической программы реализации проекта, нахождение педагогических средств реализации проекта, экспертная оценка результатов до и после внедрения. Результатом педагогического проектирования является образовательный проект. Образовательный проект – это комплексная норма деятельности, выражающая целевое представление, фиксирующие свойства будущего результата и/или продукта в соотношении с процессом его достижения в образовательной практике. Сегодня в психолого-педагогической и методологической литературе имеются различные подходы к онтологии и технологии разработки проектов в сфере спортивной педагогики. Согласно методологическим и теоретическим представлениям крупнейших исследователей по этой проблеме, образовательный проект должен состоять из двух компонентов: концептуального и технологического. Причем он должен соответствовать требованиям управляемости, реалистичности, реализуемой истинности и истинной реализуемости. Данная структура может видоизменяться, если меняется тип проектирования (например, образовательно-техническое проектирование). Здесь может использоваться ряд характеристик технического проектирования.

В сфере физической культуры и спорта интерес ученых и практиков к педагогическому проектированию заметно усилился, но лишь пока только в терминологическом плане без существенного содержательно-технологического продвижения. Можно выделить следующие направления его использования в физкультурном пространстве: физическое воспитание, физкультурно-оздоровительная работа, профессиональное и непрофессиональное физкультурное образование, разработка теоретических вопросов спортологии, теория и практика спорта, проектирование различных технологий в сфере физической культуры и спорта. Неудовлетворительно рассматривается данная проблема и в связи с раскрытием сущности и механизмов развития критериального педагогического творчества в физкультурно-образовательной сфере при подготовке физкультурных кадров [3]; [4]. Многие исследователи отмечают, что решение стоящих перед преподавателем физической культуры тренером задач обуславливает многообразие выполняемых им функций. Среди них важное место они отводят проектировочной функции в деятельности специалиста по физическому воспитанию и спорту.

Для успешной реализации спортивным педагогом этого типа деятельности в физкультурной реальности он должен владеть репродуктивным уровнем проектно-программной культуры. Под проектно-программной культурой спортивного педагога мы понимаем часть его общей профессиональной культуры, которая отражает критериальные средства, способы и результаты преобразовательного отношения к педагогической деятельности, выражающегося в физкультурном развитии подрастающего поколения. Для более успешного формирования данного вида деятельности у студентов факультетов физической культуры нами разработан спецкурс «Основы проектной культуры спортивного педагога». Практика применения этого педагогического средства показала, что будущие спортивные педагоги успешно овладевают основами культурных норм по разработке различных проектов и программ в физкультурном пространстве.

Заключение. Проблема разработки теории и технологии проектной деятельности спортивного педагога является сегодня особо важной и актуальной, исходя из состояния социокультурной ситуации и теоретико-методологических разработок в этом направлении. Её построение, на наш взгляд, должно базироваться на СМД-методологии. В этом нам видится эффективный путь построения теоретической и нормативной моделей её реализации в физкультурно-спортивной практике. Успешное овладение спортивным педагогом проектной деятельностью позволит осуществить критериальное управленческое действие по отношению к развитию физического воспитания и спорта в различных социокультурных и экологических условиях. Владение спортивным педагогом проектной культурой и использование метода проектов в учебно-воспитательном процессе – это перспективный путь повышения эффективности физкультурно-спортивного образования детей и учащейся молодежи в современной социокультурной ситуации, складывающейся в физкультурном пространстве.

Список использованных источников

1. Громько, Ю.В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громько. – М.: Институт учебника Paideia, 1997. – 560 с.
2. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / под ред. профессора Б.В. Пальчевского / Н.А. Масюкова. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
3. Педагогика физической культуры: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. профессора С.Д. Неверковича. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский дом «Академия», 2013. – 368 с.
4. Сахарова, М.В. Проектирование систем подготовки спортсменов (команды) в игровых видах спорта / М.В. Сахарова // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 3. – С. 35–42.
5. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа культ. политики, 1995. – 800 с.

THE PROJECT ACTIVITY OF A SPORTS TEACHER

Summary: the article deals with the essential characteristics of the project activity of a sports teacher. The essence, content and structure of the educational project in the field of physical culture and sports are revealed.

Keywords: physical education, professional-pedagogical activity, project activity, theoretical-technological aspects, pedagogical project.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ДУХОВНЫЕ ТРАДИЦИИ БЕЛОРУСОВ И ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.В. Кузьменко, А.В. Коконова

В статье в контексте поликультурных процессов и явлений современного мира актуализируется проблема интеграции различных культур и сохранения своей культурной идентичности. Обосновывается ценность духовных традиций белорусов, дается общая характеристика исторического пути развития белорусского народа, приводится внешняя оценка славянской культуры. Ставится задача духовно-нравственного воспитания молодежи, формирования ее готовности к поликультурному взаимодействию на уровне представления духовных традиций своей культуры и утверждения общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: духовность, духовные традиции, духовные ценности, интегративный тип культуры, поликультурное взаимодействие, нравственность, общечеловеческие ценности, духовно-нравственное воспитание.

Введение. В условиях поликультурных процессов и явлений, происходящих в современном мире, актуальными становятся, с одной стороны, тенденция интеграции различных культур, их взаимопроникновения, а с другой, проблема сохранения своей культурной идентичности. Та или иная культура возникает и продолжает существовать благодаря сохранению своих традиций, и прежде всего, духовных. Определяющим фактором ее дальнейшего развития является воспитание молодых поколений, овладение ими этническими духовными и нравственными ценностями.

Результаты исследования. Духовные традиции того или иного народа обнаруживают истоки соответствующей культуры и предопределяют будущее ее развития. Аккумулируя исторический опыт, духовные традиции образуют своего рода «историческую память» народа, сохраняя «черты вечности», и существуют вопреки всему происходящему.

Исторически определенным явилось то, что источником духовности служила религиозная сфера жизнедеятельности человека, сфера «абсолютной истины и вечного». С другой стороны, как отмечает В.М. Кларин, «укорененность ... этого качества-константы настолько является сильной, что духовность не исчезает и при упадке религиозности, отходе от церкви» [1].

Беларусь имеет богатое духовное наследие, которое формировалось на протяжении веков. Несмотря на сложность исторического пути, белорусский народ всегда сохранял и приумножал созданное предками, развивая науку, искусство, культурно-образовательные и профессиональные традиции. Особенность исторического развития Беларуси определялась ее положением «на пересечении Запада и Востока». Оно происходило под влиянием других культур, что было обусловлено переходом белорусских земель от одного государства к другому. В развитии духовных традиций восточного славянства решающую роль сыграли такие исторические события, как образование Киевской Руси, Московского государства, ВКЛ, Российского государства. Значительную роль сыграли ценности национального славянства в условиях советского государства. Уникальность Беларуси заключается в том, что в ней

исторически сложился интегративный тип культуры, сочетающий в себе элементы восточнославянской, западнославянской, балтской и тюркской культур.

Огромное значение в формировании славянской культуры сыграло христианство, несущее идею единого Бога и нравственные ценности-заповеди, которые оказались созвучны тому духовному и нравственному опыту, который складывался веками и вбирал в себя житейскую мудрость народа. Как отмечает А.Н. Джурицкий, идея Христа, его самопожертвования ради людей легла на благодатную почву нравственных представлений восточных славян о жертвенности отдельного человека ради семьи, общины и племени [2]. Исследователи подчеркивают не столько разрушительную силу христианства по отношению к существующей языческой культуре, сколько взаимодействие с ней. Это созвучие устоявшихся культурных традиций и привнесенной идеи подчеркивает силу духовности славянского народа, на которую хочется полагаться и видеть гарантом в решении современных проблем белорусской социокультурной реальности.

Христианская идея сыграла определяющую роль в «исторической судьбе» славян и имеет значение в современности. В современной Беларуси важнейшим культуuroобразующим фактором остается православие. Как отмечает Л.Е. Земляков, «православие в качестве объединяющей идеологии может сплотить только православных жителей Республики Беларусь, но ему сложно стать основанием универсальной социальной идеи, направляющей и объединяющей действия» всего населения [3]. Понимание сути этого позволяет выделять религиозный и светский аспекты духовности.

Выбор духовных ориентиров является делом, прежде всего, каждого отдельного человека. Но, несомненно, важным сегодня для Беларуси является объединение всех человеческих усилий с целью сохранения национальных духовно-нравственных традиций как основополагающих ценностей, определяющих ее развитие на протяжении многовековой истории и обуславливающих ее будущее.

Несмотря на сложность исторического пути, белорусскому народу всегда удавалось сочетать свое «белорусское особенное» с принадлежностью к общеславянской культуре и быть созвучным культуре мировой. Культурный диалог, как отмечают исследователи, был возможен благодаря этнической толерантности, терпимости белорусского народа.

С позиций этого единства и созвучия интересен взгляд человека другой страны, представителя иной культуры, философа XVIII столетия И.Г. Гердера о славянских культурных традициях и особенностях славянских народов. В своем труде «Идеи к философии истории человечества» отдельную главу он посвящает славянам, с особой симпатией пишет о них. Он отмечает их миролюбивый характер, милосердие, гостеприимство до расточительства, послушание, покорность и одновременно любовь к свободе. Везде, где они поселялись, земля становилась обработанной и цветущей, а их спокойное, бесшумное существование было благодатным. Но история славянских народов, как пишет И.Г. Гердер, не была безмятежной. Они подвергались нападениям и много натерпелись от различных нашествий. Это изменило их характер, внеся черты коварства и «жестокости ленивого раба». Однако, по мнению Гердера, колесо истории движется, и в будущем славянские народы «пробудятся от своего долгого тяжелого сна, сбросят цепи рабства, станут возделывать принадлежащие им прекрасные земли и отпразднуют на них свои древние торжества спокойного трудолюбия и торговли». Гердер призывает ученых «описать обычаи, песни и сказания славян, чтобы была

создана целостная история этого племени, чего настоятельно требует общая картина человечества» [4].

Все сказанное подчеркивает актуальность духовно-нравственного воспитания современной молодежи, одной из задач которого является формирование ее ценностного отношения к отечественной истории и культуре.

В условиях поликультурного социального и образовательного пространства молодой человек оказывается на рубеже культур, и перед ним возникают важнейшие личностно значимые проблемы адаптации в поликультурной среде и сохранения своей культурной идентичности [5]. Более того, поликультурное взаимодействие требует готовности к диалогу с другими культурами, а точнее, к полилогу. Очень важным здесь является осознание того, что межкультурное взаимодействие возможно на уровне представления своей культуры, без чего речь о каком бы то ни было диалоге теряет смысл, так как исчезает сам субъект этого диалога как носитель своей культуры.

Специфика современного видения проблем духовности и духовно-нравственного воспитания молодежи связана с особенностями нашего времени. Современная молодежь живет в условиях прагматично устроенного мира, находится в потоке противоречивых воздействий и изменчивых событий, где духовные ценности уступают приоритету материальных. Но совершенно очевидно, что духовность сегодня становится условием устойчивого развития и общества, и личности, а также фактором выживания человечества в целом. Через призму духовности происходит осознание окружающего мира, процесс познания человеком себя, поиск своего предназначения, раскрытие творческих возможностей и перспектив. Духовность утверждает истинную сущность человека, является той основой, которая обеспечивает его внутреннюю устойчивость.

Духовная сущность жизни человека всегда «обращена к другому, к обществу, к роду человеческому» [6]. Она может быть реализована только во взаимодействии с другими людьми, с другими культурами. Отсюда решение проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи должно рассматриваться на всех уровнях общественного сознания и отношений. Но, безусловно, определяющим фактором в этом процессе выступает система образования, и актуальным представляется, прежде всего, его педагогический аспект. Логическим продолжением является то, что формирование духовно-нравственной культуры будущего педагога и его подготовка к осуществлению духовно-нравственного воспитания должны стать приоритетным направлением воспитательной работы в педагогическом вузе. Духовность и нравственность должны рассматриваться как фундаментальные качества личности будущего педагога, определяющие его профессиональные и социальные позиции.

Как отмечают исследователи, данное направление воспитательной работы вуза требует его теоретической и методической разработки. Речь идет о создании и внедрении соответствующих программ, проведении конкретных мероприятий, дел, акций, поиске новых форм и методов воспитания при обращении к актуальным событиям культурной жизни. Например, празднование памятных дат исторического значения, юбилеев выдающихся белорусских деятелей культуры, литературы, науки и народных героев – *95-летие Ивана Шамякина, 120-летие Кондрата Крапивы, 75-летний юбилей Владимира Мулявина и др.*; разработка студентами презентационных модулей по этнической культуре; организация ток-шоу «Мы разные, мы равные» в целях ознакомления студентов с особенностями национальных культур различных общностей, проживающих в Беларуси т.д.).

Вопросы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи также требуют соответствующей направленности учебной работы, усиления содержательных возможностей и системных связей учебных курсов, прежде всего, истории, культурологических и психолого-педагогических дисциплин, этнопедагогике, этнопсихологии и др., а также введения новых курсов и проведения научно-исследовательской работы студентов в этом тематическом направлении (например, «Проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения в народной педагогике белорусов» – педагогика; «Формирование белорусской нации. Культура Беларуси во второй половине XIX в.» – история; «Развитие образования, науки и культуры в Беларуси на рубеже XX–XXI в.» – культурология и др.).

Однако следует понимать, что духовно-нравственное воспитание не заключается в отдельно проводимых учебных занятиях и воспитательных мероприятиях. Данное направление работы в вузе требует его реализации в системе, одним из важнейших компонентов которой является взаимодействие ее субъектов. С педагогической точки зрения духовно-нравственная культура личности рассматривается как результат взаимодействия субъектов культуры в образовательном процессе. В связи с этим значимым видится создание соответствующего воспитательного пространства, духовной атмосферы учебного заведения, которая бы способствовала проявлению высоких нравственных чувств и духовных потребностей студентов, формированию их мировоззренческих позиций и ценностных ориентаций. Духовно-нравственное воспитание будущих педагогов должно осуществляться в единстве с процессами их социализации, профессионального и личностного самопознания, самоопределения и самореализации.

Заключение. В условиях поликультурного мира, важнейшим условием существования которого становится диалогизм взаимодействия различных культур и их субъектов, значимым является сохранение исторически сложившихся этнических духовных и нравственных традиций как содержательной основы возможного диалога. Белорусский народ и его культура имеют свою историю и тот духовный потенциал, который определяет его способность и готовность к культурному диалогу. Естественный процесс смены поколений и социальная реальность настоящего времени делают актуальной задачу духовно-нравственного воспитания молодежи.

Современное понимание сущности духовно-нравственного воспитания молодежи включает в себе не только усвоение ею сложившихся национальных и мировых культурных традиций, но и формирование ценностного отношения к ним, а также способности к творческой самореализации в культуре. Речь идет о формировании активной позиции человека, осознающего проблемы современного мира, свои духовные возможности и готовность взаимодействовать в пространстве иного духовного опыта и иных культур, способного воздействовать на происходящее, сохраняя свою культуру и утверждая общечеловеческие ценности.

Список использованных источников

1. Кларин, В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв. / В.М. Кларин. – М.: РГНФ, 1996. – 123 с.
2. Джурицкий, А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студентов педвузов / А.Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
3. Земляков, Л.Е. Традиционные духовно-нравственные ценности – важнейшая составляющая идеологии белорусского государства // Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей:

материалы Междунар. науч.-практ. конф., Жировичи, 27 мая 2010 г. / Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии, Беларус. Экзархат Моск. Патриархата Рус. Правосл. Церкви; науч.-ред. совет: М.В. Мясникович, Высокопреосвящ. Филарет [и др.]. – Минск: Беларус. навука. – 389 с.

4. Иконникова, С.Н. История культурологии: идеи и судьбы / С.Н. Иконникова. – СПб., 1996. – 264 с.

5. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

HISTORICAL SPIRITUAL TRADITIONS OF BELARUSIANS AND THE PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF MODERN YOUTH

Summary: The article analyzes the problem of both integration of various cultures and preservation of the cultural identity in the context of polycultural processes and the phenomena of the modern world. The value of spiritual traditions of Belarusians is proved, the general characteristic of a historical way of development is given, as well as the external assessment of Slavic culture. The article defines the mission of spiritual and moral education of youth, formation of the readiness for polycultural interaction at the level of representation of the culture and of statements of universal human values.

Keywords: spirituality, spiritual traditions, cultural wealth, integrative cultural type, polycultural interaction, morality, universal human values, spiritual and moral education.

УДК 377.6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

Л. Н. Лаптиева

Н.В. Ампилова

В статье раскрыты основные характеристики структуры личности медицинского работника, обозначена общая характеристика особенностей структуры личности медицинского работника, которая может быть применена к специалистам разных квалификаций.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, структура личности, профессиональное становление, направленность личности.

Введение. Медицинские работники со средним образованием (медицинские сестры, фельдшера, акушерки) работают в разных типах лечебно-профилактических учреждений, выполняя различные функциональные обязанности. Одним из важнейших направлений их профессиональной деятельности является укрепление здоровья населения и санитарное просвещение, что закреплено в профессиональных квалификационных характеристиках и Декларации медицинских работников, принятой в 1978 году.

Профессиональная подготовка медицинских работников среднего звена в настоящее время предусматривает все более широкое использование инновационных технологий, в основе которых лежит исследование личностных факторов, влияющих

на профессиональное становление учащихся медицинских колледжей и адаптацию специалистов системы здравоохранения.

Многочисленные исследования, проведенные учеными в области профессиональной адаптации медицинских работников, доказывают, что успешность профессиональной деятельности специалиста на конкретном рабочем месте в разных типах лечебно-профилактических учреждений во многом определяется наличием у них определенного набора личностных качеств, которые во многом определяются структурой личности. В связи с этим исследование теоретических аспектов становления личности медицинского работника, необходимых для успешной профессиональной деятельности и профессиональной адаптации, приобретает первостепенное значение.

Результаты исследования. Личностно-профессиональное развитие определяет сущность субъекта деятельности и его роль во взаимосвязях всех сторон профессиональной деятельности. Образ профессионала включает следующие характеристики: психологический ресурс, психические свойства, процессы и состояния, характер, темперамент, мотивационно-деятельностные особенности (профессиональное самосознание, направленность, стиль профессиональной деятельности); умение в любых условиях последовательно оставаться на позиции, обусловленной интересами и приоритетами работы, развивать и реализовывать способности и творческий потенциал, добиваться оптимальности всех сторон профессиональной деятельности.

Профессиональное становление личности медицинского работника можно рассматривать как системный процесс, успешность которого обеспечивается взаимодействием отдельных компонентов, подструктур. Однако главное место в этом процессе занимают те индивидуальные, личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации той или иной деятельности. Они обозначаются понятием профессионально важных качеств.

Анализ литературы в области профессионального становления личности специалиста учреждений здравоохранения позволяет нам выделить в структуре личности медицинского работника среднего звена четыре взаимосвязанные подструктуры: направленность личности, опыт, индивидуальные особенности отдельных психических процессов (функций), нейрофизиологические особенности личности [1], [2].

Нейрофизиологические особенности личности – это те черты человека, которые обусловлены биологически: возрастные и половые свойства его личности, темперамент, особенности нервной системы.

Индивидуальные особенности отдельных психических процессов включают особенности их протекания: память, мышление, восприятие, врожденные способности.

Подструктура опыта включает опыт человека, т.е. те знания и умения, которые были усвоены в процессе социальной жизни.

Самым высоким уровнем структуры личности является направленность личности, т.е. особенности мировоззрения и характера человека, его самооценка, интересы и увлечения.

Все это многообразие характеристик структуры личности обуславливает формирование необходимых для успешной профессиональной деятельности личностных качеств.

Каждая из указанных подструктур имеет свое содержание и особенности.

В приведенной нами таблице раскрыты основные характеристики структуры личности медицинского работника, обозначена общая характеристика особенностей структуры личности медицинского работника, которая может быть применена к специалистам разных квалификаций (таблица).

Таблица – Содержание и особенности структуры личности медицинского работника среднего звена

Название подструктуры	Содержание	Особенности
Направленность	Мотивы, интересы, склонности, идеалы, мировоззрения, убеждения, ценностные ориентации.	Не имеют врожденных задатков, а полностью социально обусловлены и формируются путем воспитания.
Опыт	Знания, навыки, умения и профессиональный опыт, приобретенные в процессе обучения в медицинском колледже, на конкретном рабочем месте в ЛПУ.	Во многом социально обусловлены. Приобретаются при обучении, но подвержены влиянию биологических, и генетических свойств человека.
Индивидуальные особенности отдельных психических процессов (функций)	Познавательные процессы и индивидуально-психологические свойства личности (память, мышление, восприятие, врожденные способности).	Все составляющие этой подструктуры формируются путем упражнений. Биологический компонент начинает преобладать над социальным.
Нейрофизиологические особенности	Свойства темперамента или типологические свойства личности, половые и возрастные свойства, а также особенности личности, вызванные какой-либо патологией (болезнью).	Почти полностью зависят от биологических характеристик, физиологических свойств мозга. Преобладающее влияние биологического компонента.

Анализ приведенных в таблице данных свидетельствует о том, что основной особенностью указанных подструктур является соотношение социального и биологического компонентов, которые обуславливают успешность определенного вида профессиональной деятельности, возможность закрепления отдельных свойств личности в процессе профессионального обучения и адаптации.

Отдельные свойства подструктуры личности могут быть сформированы в процессе профессиональной деятельности (направленность), другие – предусматривают сочетание биологических и социальных характеристик (опыт, индивидуальные особенности отдельных психических процессов) и могут быть частично сформированы в процессе трудовой деятельности, третьи – обусловлены преобладающим влиянием биологического компонента (нейрофизиологические особенности), формироваться не могут.

В связи с этим следует отметить, что успешность профессиональной деятельности медицинского работника на конкретном рабочем месте регламентирована. Например, при работе в экстремальной ситуации (скорая помощь, реанимация, оказание неотложной медицинской помощи на ФАПе и др.) следует учитывать силу биологических характеристик – состояние вегетативной нервной системы, силу и возбудимость нервных процессов и др.

Современное отечественное здравоохранение предусматривает, помимо получаемых после окончания медицинского колледжа квалификаций «медицинская сестра», «фельдшер-акушер» и др., имеющих общую специализацию, более узкое направление профессиональной деятельности – специализацию на конкретном рабочем месте, в разных типах лечебно-профилактических учреждений. Например, присвоенная после окончания медицинского колледжа квалификация «медицинская сестра» предусматривает самые разные спектры профессиональной деятельности, которые можно характеризовать по следующим направлениям:

- 1) тип лечебно-профилактического учреждения (больница, поликлиника, диспансер, госпиталь и др.);
- 2) социальные группы населения, с которыми предстоит работать специалисту (дети, подростки, лица среднего возраста, пожилые люди);
- 3) особенности специализации (постовая м/с, процедурная м/с, перевязочная м/с, операционная м/с и т.д.);
- 4) отделение стационара, в котором будет работать медицинская сестра (терапия, хирургия, реанимация и анестезиология, травматология и т. д.).

В соответствии с этим в операционной структуре деятельности медицинского работника можно выделить три уровня: первый уровень состоит в овладении выпускниками нормативных требований операций, предусмотренных квалификационной характеристикой данной специальности; второй – предусматривает совершенствование имеющегося операционного состава деятельности обязательного для данной специализации, приобретение новых операций, необходимых для успешной трудовой деятельности, переход на новый уровень профессиональной адаптации. Третий уровень характеризуется переходом субъекта на высшую ступень профессионализма – совершенное владение необходимым составом операционных действий в данной специализации.

Таким образом, каждый выпускник медицинского колледжа по своим индивидуальным личностным и профессионально значимым способностям может выбрать ту сферу профессиональной деятельности, которая ему оптимально подходит.

Профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлена степенью соответствия индивидуальных качеств требованиям, предъявляемым профессией к человеку.

Заключение.

1. Области и виды профессиональной деятельности медицинского работника среднего звена разнообразны. Каждый вид и направление профессиональной деятельности медицинского работника среднего звена имеет свои особенности и предоставляет определенные требования к личности профессионала, то есть характеризуется определенным набором профессионально важных качеств.

2. Знание содержания и особенностей структуры личности медицинского работника среднего звена, сочетание в структуре личности биологического и социального компонента позволяет лучше ориентироваться в выборе специализации, вида профессиональной деятельности.

3. Наличие необходимых профессионально значимых качеств в структуре личности специалиста позволят успешно осуществлять профессиональную деятельность, способствуя эффективной профессиональной адаптации. Отсутствие же этих качеств может явиться фактором дезадаптации, привести к психологическому выгоранию и нежеланию работать по полученной специальности.

Список использованных источников

1. Адаптация человека в экстремальных условиях среды / В. В. Канеп [и др.]. – Рига: Звайцне, 1980. – 184 с.
2. Медицинская сестра и социально значимый пациент: основы сестринской педагогики и повышения профессионального мастерства / Т. В. Матвейчик [и др.]. Минск: Департамент исполнения наказаний МВД Республики Беларусь, 2005. – 162 с.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF THE IDENTITY OF THE HEALTH WORKER

Summary: professional training of health workers provides wide use of innovative technologies, which are based on the research of the personal factors influencing professional formation of pupils of medical colleges and adaptation of specialists of a health care system.

Knowledge of the contents and the features of the structure of the identity of the health worker of an average link is a combination of structure of the identity of a biological and social components that allows to be guided better in the choice of specialization, a type of professional activity.

Keywords: training, personality structure, professional development, personal orientation.

УДК 378:376(045)

ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, ХАРАКТЕРИСТИКА, МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ

*Т.В. Палиева
А.А. Кучинская*

В статье представлены различные аспекты проблемы формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию, раскрывается сущность и характеристика понятия «инклюзивная готовность педагога» и предлагается диагностический комплекс по выявлению уровня готовности педагогических кадров к реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная готовность педагога, компетентностный подход, диагностический комплекс инклюзивной готовности педагога.

Введение. Белорусская система образования, находясь на первом этапе реализации Концепции развития инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь [1], сталкивается с проблемой неготовности социума к ее реализации. Безусловно, все участники образовательного процесса испытывают некоторые сложности перехода к инклюзивному образованию. Однако в наиболее сложных условиях находятся педагоги – именно они в процессе своей ежедневной деятельности, осуществляя образовательный процесс, должны обеспечивать качественное инклюзивное образование для различных групп учащихся.

В связи с расширением практики инклюзивного образования в нашей стране особое значение приобретает вопрос готовности педагогических кадров к решению данной проблемы.



Студенты-магистранты УО МГПУ им. И.П. Шамякина на учебной стажировке по проблемам инклюзивного образования в Кубанском государственном университете

Результаты исследований. Различные аспекты проблемы формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию нашли свое отражение в работах современных исследователей, таких, как С.В. Алехина, С.Е. Гайдукевич, Т.Г. Зубарева, О.С. Кузьмина, Е.Н. Кутепова, С.И. Сабельникова, Е.Г. Самарцева, Н.Я. Семаго, А.П. Сманцер, И.Н. Хафизуллина, С.А. Черкасова, В.В. Хитрюк. В своих исследованиях ученые предлагают возможные пути решения данной проблемы.

На основе реализации компетентного подхода проблему подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования раскрывают С.Н. Гайдукевич, О.С. Кузьмина, Е.Н. Кутепова, А.П. Сманцер. Так, среди компетенций, необходимых будущему педагогу для успешной работы с детьми в условиях инклюзивного образования, А.П. Сманцер выделяет следующие: психолого-педагогическая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая, исследовательская компетенции. Предложенная автором иерархия компетенций выступает базой для обновления психолого-педагогических дисциплин в учреждении высшего образования для будущих педагогов, обеспечивающих работу с детьми с особыми образовательными потребностями [2].

В рамках данного подхода особого внимания заслуживает позиция В.В. Хитрюк, которая указывает на необходимость формирования у будущих педагогов на этапе профессионального становления в учреждениях высшего образования принципиально нового психолого-педагогического качества – инклюзивной готовности. Проблема формирования инклюзивной готовности также рассматривается исследователем с позиции компетентного подхода, «который не ограничивается формированием узкопрофессиональных компетенций, а предполагает развитие социально-личностных качеств, что соответствует компонентной структуре готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» [3].

По определению В.В. Хитрюк, инклюзивная готовность педагога (ИГП) – это интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [3].

Согласно исследованиям В.В. Хитрюк, готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии должна удовлетворять следующим требованиям: 1) соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту; 2) являться обязательным образовательным «эффектом» профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, предполагать признание и принятие ими ценностей инклюзивного образования, толерантное отношение ко всем участникам образовательного пространства, согласовываться с образовательными результатами (комплексом компетенций выпускника учреждения высшего образования) и обеспечивать возможность их реализации в профессионально-педагогической деятельности; 3) ориентироваться на социализацию всех детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями, как средство и результат их включения в образовательное пространство и социум; 4) обеспечивать профессиональную компетентность будущих педагогов во всех её аспектах (академическом, профессиональном, социально-личностном), профессионально-педагогическую уверенность, определять эффективные модели профессионального поведения, взаимодействия и общения педагога со всеми участниками процесса инклюзивного образования; 5) определять роль и функции педагога в социальном партнёрстве заинтересованных в инклюзивном образовании сторон, а также их профессиональное общение по обеспечению эффективного сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве [3].

Методика диагностики инклюзивной готовности педагогов, разработанная В.В. Хитрюк, определяет систему исходных признаков, включающих: 1) психологическую и педагогическую составляющие инклюзивной готовности педагогов; 2) компоненты инклюзивной готовности (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный, рефлексивный); 3) комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента ИГП. Очевидным преимуществом разработанной методики диагностики ИГП является ее легкая адаптивность в соответствии с поставленными исследовательскими задачами.

Уровень сформированности ИГП может иметь следующие значения: низкий (элементарный (интуитивный)), средний (репродуктивный (функциональный)) и высокий (профессиональный) [3].

Следует отметить, что исследование В.В. Хитрюк направлено на формирование педагогов в области коррекционной педагогики к работе в инклюзивной среде. В нашем исследовании мы ставим задачу формирования готовности любого педагога-предметника к работе в инклюзивной среде. При этом мы рассматриваем инклюзивное образование несколько шире – как обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в совместный образовательный процесс всех обучающихся [1]. Таким образом, инклюзивное образование рассматривается нами как специальная организация среды для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей детей различных гетерогенных групп. К числу таких людей в белорусской системе образования относят: 1) одаренных и талантливых в интеллектуальной и творческой сферах деятельности учащихся; 2) учащихся с социально-эмоциональной исключительностью, имеющих трудности в обучении; 3) учащихся из семей представителей различных религиозных конфессий; 4) учащихся из семей с различной степенью социального неблагополучия; 5) детей мигрантов и беженцев; 6) подростков и молодежь, принадлежащих к различным молодежным субкультурам; 7) лиц с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития (ОПФР) [4].

Таблица – Уровни ИГП и характеристика компонентов

Уровень	Возм. диапазон	Компоненты и их характеристика		
		КГ	ЭЦ	ОД
Элементарный	0–3	Студент не воспринимает и не осознает ИО как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность	Студент не ориентируется в целях и задачах ИО, не понимает его ценности. Проявляет незначительный интерес к ИО. Высказывает сомнения в успехе организации ИО	Студент не знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с особенностями в обучении. Не может отобрать необходимые способы организации ИО. Не стремится организовать эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях инклюзии. Не осуществляет профессиональное самообразование
Репродуктивный	4–7	Студент воспринимает, но не осознает ИО как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность.	Студент знает философию, принципы и задачи ИО, но не понимает его ценности. Интерес к ИО вызван необходимостью и указаниями преподавателей. Демонстрирует нейтральное отношение в целом к ИО.	Студент недостаточно знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с особенностями в обучении, но с трудом отбирает необходимые способы организации ИО. С трудом взаимодействует со всеми субъектами ИО. Профессиональное самообразование осуществляет с поддержкой и по настоянию руководителей.
Профессиональный	8–10	Студент воспринимает и полностью осознает ИО как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность.	Студент знает философию, принципы и задачи ИО, понимает его ценность, а также ценность включения детей с ОПФР и/или инвалидностью в образовательные организации. Проявляет личную заинтересованность в решении задач ИО.	Студент понимает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с особенностями в обучении. Правильно отбирает способы организации ИО. Проектирует учебный процесс для совместного обучения. Реализует эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами ИО. Осуществляет профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным развитием и особенностями в обучении.

Современное понимание инклюзивного образования состоит в том, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Международный опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Инклюзивное сознание приводит к пониманию, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей.

Проанализировав программу исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, предложенную О.С. Кузьминой [5], а также базирясь на методике диагностики ИГП В.В. Хитрюк, был подобран диагностический комплекс, предназначенный для студентов 2–3 курсов факультета физической культуры УО МГПУ им. И.П. Шамякина, направленный на определение готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования. Данный диагностический комплекс включает анкету «Инклюзивная готовность будущего педагога» (представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «1» – абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда не намерен так поступать, это не обо мне», «10» – безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне», значения от 2 до 9 баллов выражают согласие разной степени). Применение такой подробной дифференциации степени согласия респондента с суждением даёт возможность более точно определить уровень проявления намерения [6].

Выборку данного исследования составили 63 студента 3 курса и 58 студентов 2 курса факультета физической культуры.

Анализ анкетирования предполагал собой сопоставление ответов респондентов с возможным диапазоном значений уровня ИГП, который включает в себя компоненты и составляющие их компетенции: когнитивный (КГ), эмоционально-ценностный компонент (ЭЦ) и операционно-деятельностный компонент (ОД) (таблица).

Анализ полученных результатов анкетирования позволяет сделать вывод о том, что более 80 % студентов 2 курса и более 84 % студентов 3 курса факультета физической культуры имеют элементарный уровень инклюзивной готовности. Что касается репродуктивного уровня, то он составили 17,6 % у студентов 2 курса и 1,59 % у студентов 3 курса, а профессиональный уровень 12,07 % и 3,45 % соответственно.

Необходимо отметить, что в контексте инклюзивного образования в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» ведется теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов к работе с гетерогенными группами, базой чего послужил Международный образовательный проект «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» (ТЕМПУС), в котором Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина принимал активное участие с 2014 по 2016 гг.

На выпускных курсах нашего университета в учебные программы подготовки студентов по специальностям профиля А ПЕДАГОГИКА и профиля В ПЕДАГОГИКА внедрялась учебная дисциплина «Жизнестойкость и адаптивность: что придает силы детям и молодежи», направленная на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов и образовательных менеджеров, на развитие жизнестойкости личности подрастающего человека.

Еще одним шагом по реализации задачи подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде стало внедрение в учебные планы всех факультетов и специальностей в рамках внутривузовского компонента учебной дисциплины «Теория и практика специального образования». Преподавателями кафедры практической психологии и дефектологии УО МГПУ им. И.П. Шамякина разработан учебно-методический комплекс по данной дисциплине. Комплекс содержит богатый теоретический и практический материал, обеспечивающий эффективное усвоение знаний, приобретение практических умений и навыков, с учетом специфики конкретной педагогической специальности. Изучение учебной дисциплины «Теория и практика специального образования» позволяет

будущим педагогам ознакомиться с психолого-педагогической характеристикой различных категорий детей с особенностями психофизического развития, спецификой их обучения и воспитания, а также правилами организации эффективного взаимодействия педагогов и родителей с детьми с ОПФР. На факультете физической культуры данная учебная дисциплина также изучается на выпускных курсах.

Учитывая тот факт, что инклюзивное образование – это долговременный, непрерывный и динамичный процесс, связанный с глубокими ценностными и содержательными изменениями [7], по нашему мнению, формирование инклюзивной готовности педагогических кадров необходимо начинать уже со второго курса, путем внедрения отдельных специальных дисциплин.

Заключение. Таким образом, подготовка педагогов к реализации образовательного процесса в инклюзивных условиях – задача каждого педагогического университета. Инклюзивное образование является одним из наиболее значимых направлений развития системы образования, которое ставит очень много неоднозначных вопросов и проблем, требующих решения. Целенаправленность работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов в нашем университете ориентирована на подготовку педагогических кадров любой специализации к работе в инклюзивной среде. Решить данную задачу возможно введением специальных учебных дисциплин и спецкурсов. Результаты проведенного анкетирования, представленные в статье, легли в основу специального образовательного курса «Инклюзивная готовность будущих педагогов», разработанного именно для студентов факультета физической культуры. Содержание данного курса направлено на развитие репродуктивного и профессионального уровней инклюзивной готовности.

Список использованных источников

1. Концепция развития инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Сайт управления специального образования Министерства образования республики Беларусь. – Режим доступа : http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633. – Дата доступа : 23.02.2017.
2. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2010. – № 11. – С. 8–12.
3. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 54 с.
4. Валетов, В.В. Инклюзивный подход к социализации студентов университета на основе организационной модели: сущность, принципы, содержание» / В.В. Валетов [и др.] «Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия» сб. науч. ст. по итогам Международного образовательного проекта «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия: (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) / редкол.: В.В.Валетов [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И.П.Шамякина, 2016. – 198 с.
5. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
6. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование / сост.: М. Р. Битянова; – М. : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.
7. Алёхина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии / Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия (для слушателей Pedcampus) / Консалтинговая группа «Финиум». – Москва, 2014. – 25 с.

INCLUSIVE READINESS OF THE TEACHER: THE NATURE, CHARACTERISTICS, METHODS OF DIAGNOSIS

Summary: Various different aspects of the problem of formation of professional readiness of teachers for inclusive education are explored in the article. It also reveals the essence and characteristics of the concept of "inclusive readiness of the teacher" and proposed diagnostic system for identifying the level of readiness of teachers to implement inclusive education.

Keywords: inclusive readiness of the teacher, competence-based approach, the diagnostic complex of the inclusive readiness of the teacher.

УДК 378.096

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Л. Н. Полищук

В статье дается анализ современного состояния проблемы совместного образования обычных и «особых» детей, установление между детьми разных групп, категорий более тесных взаимоотношений в процессе их обучения и воспитания в одном классе массовой школы. Поэтому к числу первоочередных приоритетов и ценностей относится профессиональное образование будущего учителя, в частности подготовка к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; профессиональное образование; профессиональные компетенции; профессиональная подготовка; ценностные приоритеты; интегральное субъектное качество личности.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем профессионального образования является подготовка будущего учителя к реализации национальной образовательной инициативы и к работе в сфере инклюзивного образования. Изменения, происходящие в республике Беларусь, затрагивают все сферы жизни и деятельности общества, особенно это касается школьного образования. Приоритетным направлением модернизации современного общего и специального образования в изменяющейся республике является инклюзивное образование.

Инклюзия – включение, добавление, прибавление, присоединение; процесс увеличения степени участия в жизни общества всех граждан, в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. Это процесс совместного получения образования обычных и «особых» детей, установление между детьми разных групп, категорий более тесных взаимоотношений в процессе их обучения и воспитания в одном классе массовой школы. Как отмечают многие ученые, проблема совместного обучения чрезвычайно сложна и многогранна. Ее рассматривали педагоги и психологи еще в начале XX века (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко и др.). Психологами и дефектологами Т. А. Власовой, В. И. Лубовским, О. Н. Усановой, Н. М. Назаровой и многими другими исследователями доказано, что дети, имеющие пограничные нарушения физического и психического развития, способны обучаться в массовой школе при учете их особых образовательных потребностей [1]. Н. Н. Малофеев утверждает, что около двух процентов детей школьного возраста смогут обучаться только в коррекционных школах [2].

Результаты исследования. Итак, инклюзия – глубокое погружение ребенка в адаптированную образовательную среду и оказание ему поддерживающих услуг (Е.А. Екжанова, 2008). А.А. Наумов отмечает, что инклюзивное (включающее) образование дает возможность всем в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института. Благодаря этому школа превращается в такое образовательное пространство, которое, с одной стороны, учитывает специальные потребности и стимулирует развитие учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а с другой стороны, воспитывает у остальных детей отзывчивость и понимание [2].

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить потребности каждого ребенка. Однако дети, нуждающиеся в специальных подходах, зачастую оказываются в массовых школах в ситуации один на один со школьными трудностями и соответствующими проблемами. Образование детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, по мнению ученых и практиков, возможно при создании специальных материально-технических и психолого-педагогических условий, предусматривающих сотрудничество различных служб сопровождения с массовой школой [1].

В инклюзивном образовании существует масса объективных и субъективных трудностей. М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский, Т. Г. Туркина справедливо утверждают, что проблемы и барьеры в жизни человека с ограниченными возможностями здоровья создает общество и несовершенство общественной системы образования. По мнению ученых, прежде всего, необходима подготовка и переподготовка, повышение квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании [3].

Известно, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья будет эффективным только при наличии в образовательном учреждении штатных педагогов-дефектологов, учителей – логопедов, специальных психологов.

В связи с введением инклюзивного образования педагог должен иметь обязательную дефектологическую подготовку, чтобы использовать специальные подходы к обучению и включить в образовательный процесс учащихся, имеющих специальные потребности в образовании, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учитель современной школы должен не просто «читать» документацию логопедов, психологов, дефектологов и других узких специалистов, а понимать проблемы конкретного ребенка и знать пути их решения, что доказывает необходимость специальной дефектологической подготовки всех педагогических кадров (желательно не просто курсы повышения квалификации, а дополнительное к базовому образованию). Педагог современной школы должен уметь консультировать родителей, имеющих детей с ОВЗ, по проблемам обучения и развития, их жизненного и профессионального самоопределения, проводить психопрофилактическую работу, направленную на создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении и в семье.

С целью формирования профессиональных компетенций выпускников для работы в инклюзивной образовательной среде, по мнению ученых, в учебные планы всех факультетов должно быть включено изучение дисциплин «Специальная психология» и «Специальная педагогика», способствующих пониманию различных уровней готовности детей к обучению в школе, поскольку идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке будущих педагогов.

По мнению А.П. Сманцера, профессиональная подготовка будущего педагога представляет собой сложный процесс, который характеризуется многогранностью

целей, задач, форм, методов и технологий. Важными регуляторами этого процесса являются приоритеты, ценности и смыслы, которые определяют отношения педагогов с учащимися. Ценностные приоритеты личности – универсальная категория, отражающая важность для человека тех или иных сфер или ключевых областей его жизни. Часто личностные приоритеты определяются возрастом человека. В студенческом возрасте важнее всего получение образования, овладение будущей специальностью, стремление к развитию и саморазвитию и т.д. Личностные приоритеты меняются с изменениями в жизни. Определенная сторона жизни человека может внезапно обратить на себя внимание, например, поступив в вуз, студент прежде всего, будет овладевать будущей профессией, то есть для будущих педагогов педагогические знания, умения, навыки и компетенции становятся ценностью [4].

При подготовке будущих учителей важными ценностными приоритетами выступают: личные взаимоотношения, дети, особые образовательные потребности, инклюзия, инклюзивные знания, умения, компетенции, инклюзивная образовательная среда, профессиональное образование, саморазвитие, здоровый образ жизни. Среди них также адаптация и изоляция ребенка, философия и психология образования, педагогика, методика обучения и др.

Как видим, к числу первоочередных приоритетов и ценностей относится профессиональное образование будущего учителя, в частности подготовка к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ведущая тенденция гуманистической образовательной парадигмы состоит в обеспечении предельно доступного образования для каждого учащегося, создание условий для восприятия «педагогом ученика как наивысшей ценности, преодоление отчуждения образования от человеческой личности, ее потребностей и интересов, задач ее развития» [5, с. 11]. Образовательный процесс, построенный на принципах инклюзии, способствует формированию у учащихся тенденции к альтруизму, милосердию, эмпатии, уважительному отношению к личности с особыми потребностями, сопереживанию, сочувствию и состраданию попавшему в беду человеку, взаимопомощи – важнейшим элементам гуманности.

С этих позиций важно определить готовность будущих учителей работать в инклюзивной образовательной среде, выявить как приоритеты, так и ценностные отношения студентов, которые подвигают их на осознание необходимости инклюзивного образования.

Хитрюк В.В. считает, что основным требованием, предъявляемым к современному образованию, является обеспечение гуманистической направленности, восприятие человека, его жизни как основной ценности [6]. И в этой связи инклюзивное образование, создающее для каждого ребенка, в том числе и детей с особенностями психофизического развития, возможности наиболее полной и естественной социализации, является оптимальной моделью организации образовательного процесса.

Приоритет практики инклюзивного образования закреплен в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, которая утверждает, что каждый ребенок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей [7].

Инклюзия в образовании является ступенью, этапом в развитии инклюзивных идей в социальном сообществе.

Возможность реализации, ментального и профессионального закрепления позиции «Не дети созданы для школы, а школа создана для детей» (заставляющей школу и систему образования в целом, как общественный институт, учитывать разнообразные потребности и особенности разных детей, а не предъявлять требования соответствия установленным рамочным условиям) превращается в реальность при

выполнении очень важного условия – формирования и развития готовности «массового» педагога к принятию идей инклюзивного образования и его способности работать в этих условиях.

Такая готовность (инклюзивный аттитюд) педагогов формируется условиями и содержанием образовательного процесса в учреждениях высшего образования, а также в учреждениях дополнительного образования взрослых (переподготовка и повышение квалификации).

Заключение. Таким образом, опираясь на методологию компетентностного подхода, представляется возможным рассматривать готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии с позиций комплекса компетенций, а уровень сформированности компетенций в аспекте предрасположенности (готовности) и способности (подготовленности) использовать, применить их в решении реальных профессиональных задач.

Итак, готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивный аттитюд) можно определить, как предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Список использованных источников

1. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И. В. Возняк, Л. В. Голодовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 87 с.
2. Наумов, А. А. Что такое интегрированная школа // Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И. В. Возняк, Л. В. Голодовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – С. 18–27.
3. Участие общественных организаций людей с инвалидностью в развитии инклюзивного образования / Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С. А.; под. ред. Туркиной Т. Г. – Москва: РООИ «Перспектива», 2012. – 67 с.
4. Сманцер, А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2013. – 271 с.
5. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
6. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной науч.-практ. конф. / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013. – С. 230–234.
7. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=3643. – Дата доступа: 16.02.2015.

ANALYSIS OF THE CURRENT STATUS OF THE PROBLEM OF THE PREPAREDNESS OF THE EDUCATIONAL STAFF FOR WORKING IN THE INCLUSIVE AREA

Summary: this article gives the analysis of the current status of the problem of the united education of both usual and 'special' children, the establishment of tighter relationship between children from different groups and categories during their educational process in one group in the same school.

Therefore the education of the future teacher and, in particular, his preparedness for the work in the inclusive area is one of the top priorities for the subject.

Keywords: inclusion; inclusive education; vocational education; professional competencies; vocational training; evaluative priorities; integral subjective qualities of the person.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Т.Н. Савенко, Л.Ф. Корнеевец

В статье исследуется сущность интерактивных методов обучения, рассматриваются различные подходы в использовании данных методов обучения. Приводится обзор исследований, посвящённых структуре данных методов.

Ключевые слова: методы обучения, инновационные методы обучения, интерактивность, интерактивные методы обучения, познавательные интересы, коммуникационные навыки.

Введение. Специфика социокультурной жизни современного общества обуславливает острую необходимость совершенствования качества обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим в педагогической науке и практике большое внимание уделяется вопросам совершенствования организации педагогического процесса в средней школе. В частности, проблеме использования таких способов обучения и воспитания, реализация которых может обеспечить не только результативность усвоения учащимися содержания школьного образования, но и способствовать личностному развитию школьника, формированию его субъектной позиции в учении, в жизни. В «Кодексе Республики Беларусь об образовании» определено, что «целью обучения и воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [1, с. 20]. Приоритетной задачей, которую призваны решать педагоги в современной школе, представлено создание в процессе организации обучения и воспитания условий для становления и развития предприимчивости, инициативы, успешного саморазвития и самореализации личности.

Все вышесказанное обуславливает необходимость исследования теоретико-методологических подходов к определению сущности инновационных методов обучения. Изучение и анализ литературы по проблеме исследования показали, что проблема находится в центре внимания современной дидактики (Ю.С. Арутюнов, О.А. Голубкова, А.И. Жук, Т.С. Панина, Г.К. Селевко, В.А. Слостенин и др.). Вопросы разработки и реализации интерактивных методов обучения находят достаточно широкое отражение в современных педагогических исследованиях (Н.И. Баданова, Н.А. Вишеватая, В.В. Гедранович, С.С. Кашлев, Н.Н. Кошель, В.В. Казачёнок, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, Л.Н. Куликова и др.).

Результаты исследования. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают инновационные методы обучения, обуславливающие возможность эффективного развития субъектной позиции обучающегося в педагогическом процессе, формирования сознательности и активности познавательной деятельности школьников. В большей мере субъектность учащихся в учении формируется при использовании интерактивных методов обучения. На основании анализа литературы по проблеме исследования мы можем предположить, что использование методов интерактивного обучения позволит достичь не только дидактических целей, но и решить сложные задачи по становлению личности школьника, развитию и формированию его коммуникативных навыков.

Понятие «метод обучения» легло в основу исследуемой нами категории «интерактивный метод обучения», но данные понятия не тождественны.

Как дидактическая категория понятие метода обучения получило свое развитие еще в трудах педагогов-классиков. Вопросы методик обучения нашли свое освещение в трудах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского и др. Известные педагоги видели сущность понятия «метод обучения», исходя из значения слова «метод» (от греческого *methodos* – способ, путь исследования или познания). Они связывали успешность преподавания и учения с реализацией в учебном процессе определенных способов организации познавательной деятельности учащихся, направленных на решение дидактических задач.

По мере того, как образование становилось массовым и обязательным для всех, совершенствовались методики обучения, возникали новые сущностные характеристики понятия «метод обучения». В частности, анализ литературы по проблеме исследования показал, что в дидактике во второй половине XX столетия возник новый термин «активные методы обучения». Его возникновение было обусловлено необходимостью не только организовывать учебно-познавательную деятельность школьников по успешному усвоению содержания образования, но и стимулировать активность и сознательность их учения. Дидактики понимали под активными методами обучения способы стимулирования и мотивации учения, активизации процесса обучения в целом (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов и др.).

Активизация процесса обучения была продиктована возросшими в обществе требованиями к повышению качества образования, с одной стороны, и снижением у детей интереса к учению в связи со многими причинами объективного и субъективного характера, с другой стороны. Решение данного противоречия педагоги видели в комплексном применении методов и организационных форм обучения, которые способствовали формированию позитивного отношения к учёбе, стимулировали потребности в познании. В частности, Ю.К. Бабанский разработал новую классификацию методов обучения, в которую включил группу методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (методы, способствующие созданию ситуаций новизны, неожиданности в учении, познавательные игры, дидактический театр и т.д.) [2, с. 34].

И.Ф. Харламов проанализировал традиционные методы обучения через активизацию познавательной деятельности школьников. В данной им классификации традиционных методов обучения анализируется учебно-познавательная деятельность учащихся и возможности решения дидактических задач учителем, каждая группа методов характеризуется с точки зрения возможности активизировать познавательную и мыслительную деятельность школьников. Он утверждал, что «в активизации познавательной деятельности учащихся большую роль играет умение учителя побуждать своих питомцев к осмыслению логики и последовательности в изложении учебного материала, к выделению в нем главных и наиболее существенных положений» [3, с. 205].

В классификации методов обучения, разработанной И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, были введены группы методов, которые сами по себе являются активными способами обучения. Это методы проблемного изложения изучаемого материала, частично-поисковый, или эвристический метод обучения, исследовательский метод, при котором учащиеся самостоятельно решают познавательную задачу [3, с. 196–197].

В конце XX столетия в дидактике стала широко использоваться дефиниция «интерактивные методы обучения». Такие термины, как «интерактивные методы»,

«интерактивная педагогика», «интерактивный педагогический процесс», «интерактивное взаимодействие» в своей основе имеют понятие «взаимодействие». Данный термин впервые встречается у американского философа и социолога Дж. Мида, который разработал теорию социального взаимодействия. Он использовал понятие «интеракция». В англ. языке interaction (лат. Inter – между + actio – деятельность): 1) взаимодействие, взаимное влияние людей или воздействие групп друг на друга; 2) психология в современной западной социальной психологии, базирующейся на концепции американского психолога Дж. Мида, понимается непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять себе (ощущать), как его воспринимает партнер по общению (или группа) [4, с. 69].

В Белорусской педагогической энциклопедии «интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии педагога и учащихся, основанное на многосторонней коммуникации, ориентированное на взаимодействие учащихся с педагогом и друг с другом, на доминирование активности учащихся в процессе обучения» [5, с. 232]. Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного обучения». Рассмотрим сущность интерактивного обучения более подробно.

Дословно под интерактивными методами обучения подразумевают такие способы организации познавательной деятельности учащихся, которые характеризуются активным взаимодействием участников учебного процесса с целью решения дидактических и коммуникативных задач. Данное понятие тесно связано с понятиями «метод обучения», «активные методы обучения», «активизация обучения», однако не тождественно с ними. Использование интерактивных методов обучения позволяет, наряду с достижением дидактических целей, целей развития потребностно-мотивационной сферы личности учащегося, решать задачи обучения взаимодействию с другими.

Интересна точка зрения на сущность интерактивных методов обучения и их значение в педагогическом процессе белорусских учёных (А.И. Жук, С.С. Кашлев, Н.Н. Кошель и др.). Раскрывая сущность интерактивных методов обучения, они показали взаимосвязь между методами и содержанием обучения. По их мнению, интерактивные методы обучения создают условия для проявления активности субъектов совместной деятельности (учение – преподавание). «Являясь методами педагогического взаимодействия, они в то же время являются компонентом содержания образования, ибо через них возможно передавать деятельность, которая вербальным путем не передается. Деятельность может быть освоена только в деятельности: выделена как предмет усвоения, осознана учащимися и присвоена ими. Только через активные и интерактивные методы обучения возможно проектировать образовательную ситуацию, в которой проявляется деятельностное содержание образования» [6, с. 32].

С.С. Кашлев определяет интерактивные методы обучения как «способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий для личностного развития школьников» [7, с. 86]. Он выделяет особенности этого взаимодействия, которые состоят в следующем:

1. Пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве.

2. Совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, то есть включение в единое творческое пространство.

3. Согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи.

4. Совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач [7].

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что к настоящему моменту уже существуют различные классификации интерактивных методов обучения (Дж. Мид, Г.С. Харханова, О.А. Голубкова, А.Ю. Прилепо, Н.В. Матяш и др.), описаны конкретные виды методов интерактивного обучения. Так Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова относят к видам интерактивных методов обучения эвристическую беседу, методы «мозговой атаки», «круглого стола», «деловой и ролевой игры», тренинги и т.д. [8, с. 245].

В научно-педагогической литературе проанализированы достоинства и недостатки интерактивных методов обучения (Е.Л. Маркова, Л.Н. Куликова), их функции (В.С. Грехнев, Н.В. Самоукина, О.О. Жебровская и др.). Основными функциями интерактивных методов обучения являются обучающая (включает в себя усвоение учебного материала, развитие общеучебных и предметных умений и навыков), коммуникативная (способствует объединению коллектива, установлению между участниками педагогического процесса эмоциональных контактов), релаксационная и развлекательная (создание положительного эмоционального климата, снятие психологического напряжения) [9], [10], [11].

Анализ теоретических основ интерактивных методов обучения показал, что в научно-педагогической литературе вопросы сущностных характеристик данных методов требуют дальнейших разработок.

Заключение. Важной особенностью использования интерактивных методов обучения в процессе преподавания является их психологическая ценность в плане стимулирования познавательных процессов учащихся. Интерактивные методы обучения призваны помочь школьникам преодолеть учебные трудности, так как важной функцией данных методов является обращение к чувствам и переживаниям каждого ученика, снятие эмоционального напряжения в случае учебных неудач, установление положительных эмоциональных контактов с другими участниками педагогического процесса. Все это облегчает учебный труд подростков, способствует формированию увлечённости предметом.

Таким образом, интерактивные методы обучения – это более совершенная форма активных методов обучения. В преподавании данные методы можно отнести к инновационным методам. При использовании данных методов отсутствует так называемая, иерархия, т.е. происходит взаимодействие всех участников процесса. Интерактивные методы обучения помогают более качественно усвоить материал, стимулируют школьников к коммуникационным взаимоотношениям, учат размышлять и анализировать материал.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

2. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
4. История социологии в Западной Европе и США: учебник для вузов / Отв. ред. академик РАН Г.В. Осипов. – М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА-ИНФРА М), 2001. – 576 с.
5. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т.1. – 735 с.
6. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: АБЕРСЭВ, 2004. – 336 с.
7. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: «Універсітэцкае», 2000. – 276 с.
8. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.И. Вавилова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 176 с.
9. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990.
10. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы / Н.В. Самоукина. – М.: Педагогика, 1995.
11. Жебровская, О.О. Игровой комплекс (начальный курс физической географии, VI класс) [Текст] // География в школе. – № 6. – 1996.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES TO DETERMINE THE ESSENCE OF INTERACTIVE TRAINING METHODS

The article researches the essence of interactive training methods, as well as various approaches when using these training methods. The overview of various research devoted to structure of these methods is also provided.

Key words: teaching methods, innovative teaching methods, interactivity, interactive teaching methods, cognitive interests, communication skills.

УДК 37.015.32(045)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

Н.И. Туровец

В данной статье представлены результаты диагностического эксперимента, проведенного на базе УО МГПУ им. И.П. Шамякина, направленного на выявление уровня самоактуализации будущих учителей истории и обществоведения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, самоактуализация, уровни самоактуализации, педагогическое сотворчество, чёткая гражданская и профессиональная позиция.

Введение. Подготовка педагогических кадров с высоким уровнем духовно-нравственных качеств является важнейшим условием стабильности, как системы образования, так и общества в целом. Современная реальность такова, что педагогическая профессия сегодня, как никогда ранее, должна включать в себя больший, чем ранее, социальный потенциал, духовность и культуросообразный характер. Особенно актуальным этот факт становится в условиях роста безнравственности, бездуховности, равнодушия и настойчивого навязывания ценностей

общества потребления. Каким должен быть современный учитель истории и обществоведения, чтобы выполнить возложенные на него государством и обществом функции? Мы сколько угодно можем перечислять качества, которыми должен обладать педагог нового поколения, как то: гуманность, высокая интеллектуальность, интеллигентность, стрессоустойчивость, креативность, инициативность, ответственность, исполнительность, способность творчески мыслить, стремление иметь четкие ценностные ориентации, максимально реализовывать свой внутренний потенциал; способность заложить фундамент патриотического и гражданского сознания и веру в будущее своей Родины у современного школьника. В связи с этим одной из основополагающих задач учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе является не столько овладение (как внешний процесс) системой научных знаний, сколько создание условий для самоактуализации личности будущего учителя истории и обществоведения.

Результаты исследования. В научный оборот понятие «самоактуализация» было введено в 30-е годы XX века известным немецко-американским неврологом и психиатром К. Гольштейном, однако популярным термин становится только во второй половине XX в. К этому понятию обращались в своем творчестве А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорни, Ф. Перлз, Ш. Бюллер, Э. Фромм, Ж.-П. Сартр и др. Различные аспекты самоактуализации нашли отражение в творчестве российских и белорусских психологов и педагогов (Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Г.П. Щедровицкий, П.Л. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Витин, А.А. Бодалев, М.Н. Дьяченко, А.А. Деркач, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Л. Журавлев, В.М. Русалов, О.И. Мотков, С.К. Нартова-Бочавер, С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович и др.). Самоактуализация личности большинством отечественных и зарубежных психологов понимается как внутренняя, глубинная активность, стремление к творческому и профессиональному росту, переход в состояние психологической сформированности посредством осознания заложенных от природы потенциальных способностей и их перемещение из внутреннего (латентного) состояния во внешнее (активное) при определенных жизненных или профессиональных ситуациях.

В зарубежной психолого-педагогической литературе самоактуализация рассматривается в тесной связи с ценностными ориентациями личности в следующих аспектах:

– во-первых, в процессе самоактуализации личность формирует свой собственный ценностный стержень [1, с. 209–210];

– во-вторых, стремление к высшим ценностям – это особенность мотивационной сферы самоактуализирующихся людей. Такие люди испытывают особый интерес к высшим ценностям (по А. Маслоу: истина, добро, красота, единство, цельность, живость... уникальность, совершенство, завершенность, справедливость, простота, богатство, тотальность, понятность, вольность, игривость, самодостаточность, осмысленность) и получают «высшее удовольствие» от них [2, с. 117–118];

– в-третьих, в процессе самоактуализации ведущей мотивацией личности является мотивация роста, саморазвития и самосовершенствования.

Высокий уровень самоактуализации для будущего учителя истории и обществоведения является не только профессионально значимой характеристикой, но и основным фактором эффективности его будущей деятельности. Тем более, как справедливо отмечают белорусские исследователи А.В.Касович, А.А. Корзюк, И.И. Богданович, С.В. Панов, «процесс профессиональной подготовки преподавателей истории и обществоведения <...> рассматривается как фактор национальной безопасности» [3, с. 5].

Диагностический эксперимент проводился нами в 2016 году. На пилотажном этапе изучался уровень самоактуализации будущих учителей истории и обществоведения. Базой для проведения исследования стал УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина». В исследовании приняли участие студенты филологического факультета дневной формы обучения 3–5 курса в количестве 56 человек, обучающихся по специальностям «История. Социально-политические дисциплины» и «История и обществоведческие дисциплины». Исследование проводилось во второй половине 2015/16 учебного года, а именно в VI, VIII, XX семестрах. В качестве основного метода исследования выступил метод опроса, представленный методикой «Самоактуализационный тест», которая предназначена для оценки уровня самоактуализации личности и разработана на основе опросника личностных ориентации Э. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI). В авторской методике Э. Шострома было выделено 12 параметров самоактуализации [4, с. 509–512]. Данная методика была адаптирована в самоактуализационном тесте (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской, где представлены 14 характеристик самоактуализации. Надежность методики была проверена авторами, и был сделан вывод, что в целом результаты психометрической проверки САТ свидетельствуют о его пригодности к использованию в научных исследованиях. Методика предназначена для обследования взрослых (старше 15–17 лет), психически здоровых людей [5].

Специфика изучаемого феномена (самоактуализации) и характер самого теста, сложность составляющих его суждений, требующих серьезного осмысления, позволяют рекомендовать его для обследования преимущественно лиц с высшим образованием. САТ состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает в себя два утверждения ценностного или поведенческого характера, испытуемым предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует их представлению или привычному способу поведения. САТ позволяет выявить два базовых (компетентность во времени и поддержка) и 12 дополнительных параметров. Базовые шкалы независимы друг от друга и не имеют общих пунктов.

При помощи методики САТ мы измеряли самоактуализацию будущих учителей истории и обществоведения по двум базовым параметрам – компетентность во времени (Тс), внутренняя поддержка (I) и одной из дополнительных шкал – ценностные ориентации (SAV). Результаты исследования по курсам обучения представлены в таблице.

Таблица – Количественные показатели уровней самоактуализации будущих учителей истории и обществоведения (данные представлены в %)

Параметры САТ	Компетентность во времени (Тс)			Внутренняя поддержка (I)			Ценностные ориентации (SAV)		
	III курс	IV курс	V курс	III курс	IV курс	V курс	III курс	IV курс	V курс
Высокий	14%	0%	11%	24%	12%	22%	0%	0%	17%
Средний	24%	35%	39%	38%	24%	22%	38%	18%	33%
Низкий	62%	65%	50%	38%	64%	56%	62%	82%	50%

Как следует из таблицы, по двум базовым параметрам (компетентность во времени и внутренняя поддержка), а также по одному из дополнительных параметров (ценностные ориентации) для респондентов характерен низкий уровень потребности в самоактуализации. В соответствии с методическими рекомендациями по интерпретации шкал САТ, это означает, что большая часть респондентов ориентирована лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или

будущее), на дискретное восприятие собственного жизненного пути, высокую степень зависимости, конформности, несамостоятельности субъектов, внешнем локусе контроля и неприятии ценностей, присущих самоактуализирующейся личности. Этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о стихийности и непоследовательности формирования ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения в образовательном процессе, что, безусловно, может негативно отразиться на личностном становлении и качестве профессиональной деятельности будущих педагогов. В связи с этим представляется принципиально важным, чтобы процесс самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения получил системный характер и глубоко мотивированную опору «перевода» внешних побудительных мотивов в сферу внутренних потребностей и интересов [6, с. 25–26].

Заключение. Для решения данной проблемы необходимо внедрять в обучение такие методы и техники, которые помогли бы студентам наиболее полно включиться в образовательный процесс. Например, включение в процесс образования активных форм обучения, способствующих проявлению инициативы у студентов. Еще одно направление работы, которое необходимо отметить, – это активное вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность, благодаря которому повышается их заинтересованность профессией и формируются позитивные профессиональные ожидания.

Следует отметить, что, несмотря на активный процесс гуманизации высшего образования, проблема отчуждения студентов и, как результат, низкий уровень их самоактуализации в учебно-профессиональной деятельности остается актуальной и требует дальнейшего изучения и анализа.

Список использованных источников

1. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. О. О. Чистяков. – М. : Рефл.-бук.; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
2. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. Н. Н. Акулиной. – СПб. : Изд. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
3. Модернизация психолого-педагогической и методической подготовки будущих преподавателей истории в контексте реализации компетентного подхода в общем среднем образовании / А.В. Касович [и др.] // Гісторія і грамадазнаўства. – 2015. – № 9. – С. 3–12.
4. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
5. Самоактуализационный тест /Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //www. PsyLab.info/](http://www.PsyLab.info/). – Дата доступа : 18.02.2016.
6. Слостёнин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Слостёнин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 14–28.

RESEARCH OF LEVEL OF SELF-UPDATING OF VALUABLE ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS OF HISTORY AND SOCIAL SCIENCE

Summary: results of the diagnostic experiment made on the basis of the Mozyr State Pedagogical University name after I.P. Shamyakin.

At the present stage training of teachers of history and social science is considered to be a factor of national security. In this regard there is an urgent need not so much in the teachers having a program stock of knowledge, but in creating valuable orientations and having the ability to self-actualize.

Keywords: valuable orientations, self-actualization, self-actualization levels, pedagogical coauthorship, accurate civic and professional stand.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НЕФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЕ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ

Л. В. Цалко

В статье раскрывается идея влияния межличностного взаимодействия в неформальных группах на процесс социализации. Представлены результаты распределения показателей уровня субъективного контроля испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам, и изучение валентности социальных установок к различным социальным объектам. Для изучения структурных показателей неформальных групп использовалась социометрическая методика, для исследования принадлежности к одной из разновидностей неформальных групп методика «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича», для определения уровня субъективного контроля «Методика исследования локуса контроля Дж. Роттера».

Ключевые слова: социализация личности, направленность личности, межличностное взаимодействие, неформальные группы, просоциальные группы, асоциальные группы, антисоциальные группы, общение, ценностные ориентации, социальные установки.

Введение. Человек рождается биологическим существом и лишь в социальной среде он становится личностью. С первых дней своего существования человек взаимодействует с другими людьми, накапливая социальный опыт, позволяющий ему выстраивать отношения и управлять поведением в соответствии с существующими социальными нормами. Процесс формирования социального опыта человека в науке обозначается как социализация.

Интерес к исследованию проблем социализации личности в равной степени отличает и возрастную, и социальную психологию, каждая из дисциплин содержит множество концепций, теорий, точек зрения, так или иначе обращенных к анализу социализационных процессов при изучении личности [1, с. 804].

Понятие социализация впервые было употреблено в конце 40-х – начале 50-х гг. XX века в работах американских ученых А. Парка, Д. Долларда, Т. Парсонса и др. В традициях этой школы понятие «социализация» раскрывается через термин «адаптация», который означает приспособление человека к условиям социальной среды. В настоящее время чаще всего процесс социализации не отождествляют с понятием «адаптация». Для функционирования в обществе каждый человек должен поступать в соответствии с нормами, позволяющими людям существовать и выстраивать гармоничные отношения [2, с. 131].

Сущность социализации как феномена общественной жизни и готовности человека к взаимодействию с себе подобными раскрывается в зависимости от аспекта ее изучения.

Результаты исследования. Сегодня в психологии под социализацией понимают:

- глобальное социально-педагогическое явление приобщения ребенка к социуму (Р. Г. Гурова, В. А. Сухомлинский);
- самостоятельное спонтанное усвоение человеком жизненного опыта, обретение им социальных качеств (И. С. Кон, В. М. Шепель);

- социальное становление человеческого индивида, формирование его человеческой сущности (Л. П. Буева);
- пути, которыми люди приобретают опыт и осваивают установки, соответствующие их социальным ролям (Н. Смелзер);
- адаптацию личности к среде, к окружающим условиям, процесс вхождения личности в мир общественных отношений (Л. Кольберг, Б.З. Вульф);
- процесс овладения индивидуумом социальными ценностями и нормами, социальным опытом и знаниями, благодаря которым он превращается в социальное существо (М. С. Комаров);
- процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям (В. Т. Лисовский);
- двусторонний процесс, при котором, с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, а с другой – воспроизводит его (Д. И. Фельдштейн, И. Н. Фридман);
- процесс формирования личности, ее социального становления, включения в различные системы социальных отношений, институций и организаций, усвоение человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения (Б. Г. Ананьев) [3, с. 242].

Проблемы социализации юношей встречаются достаточно часто в современном обществе. Они показывают, что сегодняшняя молодежь находится в трудном положении. Она формирует новые установки, цели, нормы. Из-за изменения общественного развития у юношей также происходит смена интересов, идеалов, потребностей. Они же в свою очередь несут своеобразную сферу наиболее активного освоения социального опыта, которая в соответствии с потребностями будет разной. Одни будут фанатами какой-либо эстрадной группы, вторые – увлекутся интернетом, а третьи будут предпочитать группы неформальных объединений.

Исходя из типологии неформальных групп, можно определить, что каждая группа несет в себе как отрицательные черты, так и положительные. Педагогические взаимодействия с неформальными группами нужно направлять на социально ценные дела, помочь юношам создать благоприятные возможности для улучшения своего положения в группах и изменение их микросреды в целом.

Экспериментальное исследование влияния на процесс социализации межличностного взаимодействия в неформальной группе должно основываться на классификации типов таких групп, классификации межличностного взаимодействия, критериях социализации или классификации (иерархии) осваиваемых социальных ролей (функций).

Для экспериментального исследования мы взяли следующую классификацию неформальных групп. В зависимости от направленности они могут быть как дополнением организованных коллективов, так и их антиподом. По характеру социальной направленности спонтанные группы можно классифицировать на просоциальные, асоциальные, антисоциальные.

Базируясь на данной классификации неформальных групп, мы решили выявить, как статус в системе межличностных отношений определяет такие показатели социализации личности, как характер отношений к социальным объектам (социальные установки) и показатель интернальности-экстернальности.

Для исследования структурных показателей неформальных групп мы использовали социометрическую методику. При этом в качестве объектов изучения

выступали 6 старших классов средней школы № 5 г. Мозыря и 6 учебных групп педагогического университета.

Заключение о принадлежности каждой группы к одной из разновидностей неформальных групп делалось на основе анализа их ценностных ориентаций (методика «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича»). Если в группе преобладают ценностные ориентации, способствующие развитию социума, то данную группу мы относили к просоциальным. Если в группе преобладает явно направленная во вред обществу деятельность, то данная группа относится к антисоциальным и должна находиться под неослабным контролем взрослых – родителей, учителей, общественности.

Исследование показало, что из 12 исследуемых нами групп к просоциальным относятся 6 групп, к асоциальным – 4 группы и к антисоциальным – 2 группы. Для дальнейшего экспериментального исследования мы взяли 2 просоциальные группы, 2 асоциальные и 2 антисоциальные.

Далее мы использовали методику исследования локуса контроля, предложенную Дж. Роттером. В ходе исследования мы получили результаты, приведенные в таблице.

Таблица – Распределение показателей уровня субъективного контроля испытуемых, принадлежащих к различным неформальным группам

Неформальные группы	Кол-во с высоким уровнем экстернальности		Кол-во с низким уровнем экстернальности		Всего
	№	%	№	%	
Просоциальные	15	25	44	74	59
Асоциальные	27	51	25	48	52
Антисоциальные	35	67	17	33	52

В просоциальных группах мнения значительно отличаются. Для 25 % респондентов характерен высокий уровень интернальности и для 75% – низкий уровень интернальности. Это свидетельствует о том, что в данной группе преобладает мнение о том, что они ответственны за события, происходящие в их жизни. В асоциальной группе мнения практически разделяются наполовину. В антисоциальной же группе у 67% респондентов доминирует склонность приписывать причины происходящего в жизни внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю).

Рассмотрим отношение членов неформальных групп к следующим социальным объектам: людям, учебной деятельности, будущему, учебной группе, «Я».

Результаты исследования социальных установок к «другим людям» свидетельствуют, что у индивидов всех групп преобладает негативное отношение к данному объекту. Это можно объяснить тем, что в наше время отношение людей друг к другу резко изменилось: снизился уровень доверия, присутствует агрессия, озлобленность. Более негативное отношение к другим людям имеют члены антисоциальных групп (на крайне отрицательные и отрицательные значения приходится 63% всех членов групп), а более позитивное отношение характеризует членов просоциальных групп (70% положительных показателей).

К учебной деятельности ребята относятся по-разному, в зависимости от направленности ценностных ориентаций. Негативное отношение к учебной деятельности имеют члены антисоциальных групп (на крайне отрицательные

и отрицательные значения приходится 64%), а более позитивное – характеризует членов просоциальных групп (76% положительных показателей).

Ребятам свойственна такая черта, как умение составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания. Результаты исследования социальных установок к «будущему» свидетельствует, что у индивидов позитивное отношение к данному объекту во всех группах.

Результаты исследования социальных установок к «учебной группе» свидетельствуют, что позитивный характер носит просоциальная группа (73% положительных значений), а негативный – антисоциальная группа (на крайне отрицательные и отрицательные значения приходится 62% всех членов группы).

Проанализировав полученные нами результаты мы можем сделать следующие выводы: во всех неформальных группах с разной направленностью наиболее положительные эмоции вызвало отношение к будущему, тут результаты практически одинаковы. Все ребята видят свое будущее в прекрасном свете. Наиболее негативное отношение выявлено к людям особенно в антисоциальных группах.

Заключение. Представленные выше идеи ученых позволяют обоснованно предположить, что социализация личности в юношеском возрасте проходит более оптимально в процессе общения со сверстниками; неформальное взаимодействие, как более свободное и нерегламентированное взрослыми, играет важную роль в социализации личности в юношеском возрасте. Полученные результаты позволяют глубже понять влияние неформального взаимодействия на процесс социализации в ранней юности и могут быть использованы в процессе определения содержания и планирования социально-педагогической и учебно-воспитательной работы в школе, а также при организации работы психологических кружков и клубов по интересам.

Список использованных источников

1. Валентиров, М. Ю. Подходы к исследованию социализации личности в зарубежной и отечественной психологии / М. Ю. Валентиров // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 804–809.
2. [Конспект лекций по социальной психологии: пособие для студентов пед. специальностей вузов / М. А. Дыгун \[и др.\]](#); под общ. ред. М. А. Дыгуна. – Мозырь: Содействие, 2012 – 144 с.
3. Коломийченко, Л.В. Феномен социализации: обзор философских и социально-психологических подходов / Л.В. Коломийченко // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5. – С. 24.

A STUDY OF THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL INTERACTION IN AN INFORMAL GROUP ON THE PROCESS OF SOCIALIZATION

Summary: the study is based on the idea that interpersonal interaction in informal groups affect the process of socialization. The results of the distribution of indicators of the level of subjective control subjects belonging to various informal groups and the study of valences social attitudes towards various social objects are presented. In order to explore the structural indicators of informal groups a sociometric technique is used to study of one of the varieties of informal groups belonging to the method of "The Study of Value Orientations" by M. Rokicha to determine the level of subjective control according to "Methods of study of Locus of Control" by George Rotter.

Keywords: socialization of personality, informal groups, prosocial group, antisocial group, communication, values.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.31 (476. 2)

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО С ГОСУДАРСТВЕННЫМИ И НЕГОСУДАРСТВЕННЫМИ СТРУКТУРАМИ КАК ГАРАНТИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Т.Л. Андриевская

В статье представлен опыт работы по организации социального партнерства учреждения дополнительного образования с учреждением высшего образования, общественными организациями и фондами, государственными и негосударственными структурами. Показана роль взаимовыгодного сотрудничества в поиске и реализации новых идей, нестандартных форм и подходов в работе с учащимися.

Ключевые слова: социальное партнерство; филиал кафедры педагогики и психологии; сотрудничество с инспекцией по делам несовершеннолетних; общественная организация «Ахова птушак Бацькаўшчыны»; экологический фонд «За чистую Припять»; Белорусская Православная Церковь; международная инициатива «Город, дружественный детям»; молодежный парламент.

Введение. На современном этапе развития Мозырского центра творчества детей и молодежи идет активная работа по налаживанию взаимовыгодного сотрудничества с многочисленными социальными партнерами, с государственными и негосударственными структурами с целью успешной реализации деятельности в области образования и воспитания учащихся.

Наиболее актуальным социальным партнером для нас выступает Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина. Серьезный ресурс, который мы используем во взаимодействии с университетом – филиал кафедры педагогики и психологии, который действует с 2013 года на базе нашего учреждения.

Результаты исследования. Целью деятельности филиала является повышение качества профессионального образования посредством расширения взаимодействия профессорско-преподавательского состава с педагогами-практиками не только центра, но и школ города.

В рамках деятельности филиала наше учреждение организует практические занятия для студентов, осуществляет педагогическую практику, помощь в разработке курсовых, дипломных и магистерских исследований.

Кафедра оказывает нам поддержку по следующим позициям. В сотрудничестве с вузом ежегодно проходят совместные научно-практические семинары и конференции.



Выступление доцента Журловой И.В. на научно-практическом семинаре «Специфика обучения и социальная адаптация учащихся с различными потребностями в условиях инклюзивного образования» в рамках районного ресурсного центра по художественному направлению для педагогов дополнительного образования

При поддержке сотрудников кафедры активизируется работа наших педагогов по участию в научно-исследовательской и издательской деятельности. Так, за 2013–2017 гг. опубликовано 6 научных статей наших педагогов – Т.Л. Андриевской, Л.А. Майнгард, Е.Д. Малиновской, Н.А. Реутской, Г.С. Шестовец, – которые вошли в методический фонд центра.

В сотрудничестве с университетом в 2012–2014 г.г. реализован инновационный проект «Внедрение модели формирования коммуникативной культуры учащихся в контексте белорусского менталитета» (куратор проекта доцент кафедры педагогики и психологии И.В. Журлова). Результаты проекта признаны наиболее успешными по итогам 2014 года (приказ Гомельского института развития образования). 11 лучших материалов проекта находятся на постоянно действующей выставке.

Сотрудники университета выступают рецензентами образовательных программ педагогов центра. Мы располагаем 78 образовательными программами, разработанными на основе типовых программ и утвержденными руководителем учреждения, а также тремя индивидуальными программами. По итогам областного конкурса образовательных программ с повышенным уровнем изучения образовательных дисциплин три программы педагогов Н.А. Реутской, Н.К. Дубровы, С.В. Голик удостоены дипломов II и III степени управления образования Гомельского облисполкома.

В филиале постоянно обновляется выставка «Лучшие студенческие педагогические идеи», которая насчитывает около 30 лучших разработок студентов: сценариев воспитательных мероприятий, проектов, образовательных программ. Программа «Одаренные дети», реферат на тему «Методы креативной педагогики в работе с одаренными учащимися», социальный проект «Ищу друга» нашли практическое воплощение в нашей деятельности.

В рамках работы филиала осуществляется идеологическая и воспитательная работа с учащимися центра и студентами университета. Так, прошли совместные массовые мероприятия: ток-шоу «Семья: любовь» и «Зачем надо учиться в школе?», районный конкурс ораторов «Мастер слова», конкурс творческих проектов «Лучшие педагогические династии Полесского региона». В рамках сотрудничества волонтерским отрядом университета для лидеров ученического самоуправления проведен в центре ряд тренингов по пропаганде здорового образа жизни, профилактике

интернет-зависимости и СПИДа. Так, на тренинге «Безопасное киберпространство» путем веселых игр и увлекательных заданий студенты рассказали, как уберечься от мошенников и не попасться на опасный вирус и много другой интересной информации. Лидеры провели тренинг среди сверстников в своих школьных организациях. Вовлечение студентов в воспитательную работу центра вносит свежие позитивные идеи, нестандартные формы, новый взгляд на проблемы и подходы в работе с учащимися.

В 2013 году к нашему учреждению был присоединен Мозырский эколого-биологический центр детей и молодежи. С этого периода деятельность учреждения приобрела новые формы. Во-первых, налажено взаимодействие с общественной организацией «Ахова птушак Бацькаўшчыны» и экологическим фондом «За чистую Припять». Из числа учащихся центра созданы 3 волонтерских отряда по оказанию помощи в наведении порядка по очистке прилегающей территории реки Припять, ведется систематическая работа по привлечению учащихся к мероприятиям указанных организаций, к проведению семинаров и конкурсов.

Во-вторых, с помощью филиала кафедры педагогики и психологии университета нашим учреждением налажено сотрудничество с кафедрой биологии и экологии и кафедрой биолого-химических дисциплин. На базе университета ежегодно проводится районный этап областного конкурса научных биолого-экологических работ учащихся «Молодежь и экологические проблемы современности», где учащиеся представляют свои исследовательские проекты. Совместно с преподавателями и студентами университета налажена работа по изучению биологического разнообразия на учебном эколого-биологическом комплексе центра.

В этом учебном году в Мозырском районе зафиксирован рост преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних (30%). Современная ситуация сориентировала нас на еще более тесное сотрудничество с инспекцией по делам несовершеннолетних. Участковые инспектора делятся с нами подходами и методами работы, приглашаются на встречи с учащимися.

В результате мы можем привести яркий положительный пример педагогической практики педагога дополнительного образования Синиченко Марины Викторовны по снятию с учета учащейся Лисицкой Натальи, состоящей на внутришкольном учете. Наталья занимается в кружке «Экошкола», вовлекается в различные мероприятия, тематические занятия, игровые программы объединения по интересам. В сентябре 2016 года Лисицкая Наталья в составе команды Гомельской области принимала участие в республиканском конкурсе «Фестиваль садов и цветов», где команда заняла первое место. В октябре Наталья принимала участие в республиканском форуме «Кніга=Свет: сучасны стан і стратэгіі развіцця нацыянальнай прасторы чытання», где стала победителем. Необходимо подчеркнуть, что Лисицкая Наталья посещает кружок на базе клуба по месту жительства «Юность» на протяжении двух лет и за это время в развитии девочки прошли положительные изменения. Несмотря на инвалидность, она приобрела уверенность в себе, стала более ответственной, начала проявлять интерес к школьным занятиям, также и родители изменили свое отношение к ребенку, стали интересоваться успехами дочери, регулярно посещать мероприятия клуба.

Вопросы, связанные с финансами, сегодня, как никогда раньше, остро стоят перед гражданами. С целью повышения финансовой грамотности учащихся в сотрудничестве с ОАО «АСБ Беларусбанк» в 2015 году реализован проект «Финансовая грамотность». В рамках проекта были разработаны и проведены следующие мероприятия: игра-путешествие «В поиске сокровищ в стране «Финансов»,

игра-соревнование «В гостях у Скруджа», игры-квесты, ток-шоу «Цена и ценности», конкурсы «Финансовый вернисаж» и «Кладовая финансов». Мероприятиями проекта охвачено около 1000 учащихся из всех школ города. В ноябре 2016 года в сотрудничестве с ОАО «Белинвестбанк» в рамках областного проекта «Финансовая грамотность» был проведен зональный образовательный семинар для пионерских дружин Полесского региона, призванный проверить осведомленность детей в финансовых вопросах, а также вооружить их новыми знаниями. В семинаре приняли участие пионеры из Мозыря, Петрикова, Наровли и Ельска. Число участников составило свыше 150 человек.

В рамках совместных мероприятий нашему учреждению от банков были выделены календари, плакаты, блокноты, офисная бумага, фоторамки, сладкие призы для победителей.

Активное сотрудничество центра с Туровской епархией, организованное в рамках инновационного проекта (2012–2014) с каждым годом расширяется и приобретает особую значимость. Сотрудничество с духовенством включает благотворительную помощь от Белорусской Православной Церкви и организацию духовно-нравственного воспитания учащихся. В сотрудничестве с епархией проходят конкурсы: «Красота божьего мира», «Рождество Христово», «Пасхальны карагод», «Радуга надежды». Ярким примером сотрудничества в летний период 2016 года стала работа профильного палаточного лагеря центра под патронажем Туровской епархии. Для учащихся были организованы встречи со священником, в торжественной обстановке был освящен палаточный лагерь, оказывалась помощь по благоустройству лагеря.

В рамках реализации международной инициативы «Город, дружественный детям» в городе Мозыре нашим учреждением налажено взаимодействие со всеми структурами города в интересах детей. Инициатор этой работы – Молодежный парламент, который действует на базе центра и приглашается на заседания Совета депутатов Мозырского райисполкома, участвует в реализации проектов по благоустройству города и улучшения жизни детей и молодежи в городе. Активную позицию в совместной работе с Молодежным парламентом проявляет и РК ОО «БРСМ». В рамках проекта молодежь учится общаться с властью, с администрацией предприятий для того, чтобы решить серьезные вопросы и насущные проблемы.

Заключение. Анализ практики Мозырского центра творчества детей и молодежи подтверждает, что эффективность педагогической деятельности обуславливается, прежде всего, разработанной системой научно-методического сотрудничества различных субъектов образования, включающего следующие направления:

- научно-методическая подготовка педагогического состава учреждения;
- внедрение инновационных технологий в работе с обучающимися;
- организация инклюзивного образования с учетом индивидуальных потребностей воспитанников;
- осуществление учебно-воспитательного процесса с ориентацией на актуальные проблемы современности (поликультурное образование, повышение финансовой грамотности, обучение основам безопасной жизнедеятельности и т.д.).

С помощью образовательных организаций-партнеров МЦТДиМ осуществляет свою работу в сфере дополнительного образования учащихся таким образом, чтобы с юного возраста заложить в детях азы понимания важности социального партнерства, готовности к взаимодействию на основе фактора взаимности, развитию активности по внедрению нового и передового в свою деятельность.

SOCIAL PARTNERSHIP WITH GOVERNMENTAL AND NON-GOVERNMENTAL STRUCTURES AS THE GUARANTEE OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF ACTIVITIES IN THE FIELD OF EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS

Summary: this article represents the experience of organizing the social partnership of the institution of additional education with the institution of higher education, public organizations and foundations, governmental and non-governmental organizations. The role of mutually beneficial cooperation in search for and realization of new ideas, non-standard forms and approaches of working with students is shown here.

Keywords: social partnership; branch of the chair of pedagogy and psychology; cooperation with the juvenile affairs inspection; public organization "Protection of Motherland's Birds"; ecological foundation "For a clean Pripyat"; Belarusian Orthodox Church; international initiative "Children's friendly city"; youth parliament

УДК 374.31(476.2)

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МОЗЫРСКОМ ЦЕНТРЕ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*Т. Л. Андриевская
Н.А. Реутская*

В статье представлена деятельность методической службы Мозырского центра творчества детей и молодежи, включающая два компонента: внешний – социальное партнерство с различными учреждениями, и внутренний – развитие индивидуального и коллективного творчества педагогов МЦТДиМ. Обоснована модель методической службы, в рамках которой учреждением выступает районным информационно-методическим центром дополнительного образования.

Ключевые слова: методическая служба, профессиональное мастерство, дополнительное образование, сотрудничество, информационный банк, учебно-методическая литература, социальный заказ, информационно-коммуникационные технологии.

Введение. Методическая работа в Мозырском центре творчества детей и молодежи является основой для формирования педагогической деятельности и создания инновационной образовательной среды.

Методическая деятельность нашего учреждения – целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога, на повышение качества и эффективности учебного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности и развитости обучающихся.

Деятельность методической службы направлена на разработку и внедрение нового содержания образования, на совершенствование деятельности педагога, повышение его профессионального мастерства и включает в себя: программно-методическое обеспечение стратегических направлений деятельности учреждения дополнительного образования, создание проектов совместной деятельности учреждения дополнительного образования и общеобразовательных школ, создание информационного банка учебно-методической литературы по дополнительному образованию.

Результаты исследования. Методическая работа в центре включает два компонента:

➤ *внешний* – социальное партнерство с общеобразовательными школами, ДДУ, родителями, ОО «БРСМ», Советом ветеранов, отделом культуры, территориальным центром социального обслуживания населения Мозырского района, МГПУ им. И.П. Шамякина, ГАИ, МЧС, Туровско-Мозырской епархией. Налажено сотрудничество со СМИ города, республики: о нас пишут, и мы пишем в Мозырскую общественно-политическую газету «Жыццё Палесся», «Настаўніцкую газету».

Внешний компонент методической деятельности реализуется путем информирования образовательных учреждений об издающихся методических материалах в МЦТДиМ, проведением заседаний районных ресурсных центров по художественному и эколого-биологическому направлению в форме семинаров-практикумов, научно-практических конференций, августовских секций руководителей объединений по интересам школ, через консультирование, которое предполагает не только устную информацию, но и электронный и печатный вариант методических материалов.

Наиболее актуальным социальным партнером на современном этапе для МЦТДиМ выступает Мозырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина. Серьезный ресурс, который мы используем во взаимодействии с университетом – филиал кафедры педагогики и психологии, который действует с 2013 года на базе нашего учреждения.

Также налажено сотрудничество с кафедрой биологии и экологии, кафедрой биолого-химических дисциплин. На базе университета ежегодно проводится районный этап областного конкурса научных биолого-экологических работ учащихся «Молодежь и экологические проблемы современности», где учащиеся представляют свои исследовательские проекты.

➤ *внутренний* – развитие индивидуального и коллективного творчества педагогов МЦТДиМ (методические объединения, конкурсы, консультации, портфолио, самообразование, открытые занятия и т.д.).

На базе нашего центра действуют два районных ресурсных центра и одно районное методическое объединение, которые являются структурным подразделением методической службы МЦТДиМ. Деятельность районных методических формирований координируется и контролируется районным учебно-методическим кабинетом.

Районный ресурсный центр по художественному направлению (РРЦ) организует методическую работу педагогов дополнительного образования художественного профиля.

Деятельность ресурсного центра направлена на решение следующих задач: выявление и координация учебных потребностей учащихся, организационно-методическое сопровождение образовательного процесса, консультационная поддержка участников образовательного процесса по актуальным вопросам художественного творчества, ведение инновационной, проектной деятельности.

Занятия РРЦ носят практико-ориентированный обучающий характер, проходят с участием опытных специалистов школ и учреждений дополнительного образования, Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, способствуют совершенствованию педагогического мастерства, основанного на внедрении информационных, проектных, игровых технологий, современных форм организации занятости учащихся.

Тематика заседаний ресурсного центра разрабатывается с учетом социального заказа и потребностей педагогов: «Дополнительное образование: организация, содержание, пути развития», «Специфика обучения и социальная адаптация учащихся с различными потребностями в условиях инклюзивного образования», «Использование информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения»

в процессе обучения и воспитания», «Особенности организации проектной деятельности в объединениях по интересам». Используется практика проведения региональных и выездных заседаний районного ресурсного центра на базах районных школ, Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Мозырского государственного музыкального колледжа.

В состав ресурсного центра входят 89 педагогов дополнительного образования фольклорного, вокально-хорового, театрального, хореографического, инструментального, декоративно-прикладного, изобразительного направлений.

Основной целью деятельности РРЦ эколого-биологического направления является распространение и обмен педагогическим опытом работы, направленного на решение приоритетных задач в развитии эколого-биологического образования.

РРЦ осуществляет свою деятельность во взаимодействии с учреждениями образования города Мозыря и Мозырского района, а также с другими организациями, ведущими работу в эколого-биологическом направлении. В состав РРЦ входят 15 педагогических работников ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи», а также учителя биологии г. Мозыря и Мозырского района.

Согласно утвержденному плану РРЦ эколого-биологического профиля, проводятся заседания для учителей биологии, педагогов дополнительного образования: проведение научно-практических конференций («Молодежь и экологические проблемы современности»), семинаров («Образовательное пространство как условие формирования экологической культуры личности», «Перспективы и методики зоологических исследований в юго-восточной части Беларуси»), мастер-классов («Новогодний калейдоскоп», «Цветочный стиль»), практических занятий («Опыт практической реализации использования электронных средств обучения на уроках и факультативных занятиях по биологии») в рамках повышения педагогического опыта. Ведется разработка, реализация и сопровождение информационных ресурсов эколого-биологического направления: программные продукты, электронные средства обучения, презентации.

Методическое объединение педагогов дополнительного образования декоративно-прикладного и изобразительного творчества – это обучающий курс, направленный на создание условий для профессионального роста, развития социально-ориентированной мотивации, самосовершенствования и повышения качества профессиональной деятельности.

В течение года проходят семинары, направленные на освоение и внедрение в работу объединений по интересам новых направлений деятельности, использование информационно-коммуникационных технологий («Современные направления в изобразительном и декоративно-прикладном творчестве», «Использование ИКТ на занятиях в объединениях по интересам», «Методические рекомендации в помощь педагогам в подготовке к конкурсам по декоративно-прикладному творчеству», «Создание мультимедийной презентации»). Каждое выступление сопровождается мастер-классом по изготовлению сувениров из различных материалов: «Цветочное настроение», «Технология изготовления цветов в технике ганутель», «Декорирование интерьерера», «Изготовление букета из конфет», «Пенёк-карандашница из солёного теста».

Ведется работа по пополнению банка методических материалов: по итогам семинаров издаются брошюры, разрабатываются материалы из опыта работы.

Заседания районного *методического объединения педагогов-организаторов* школ Мозырского района носят обучающий характер, способствуют совершенствованию педагогического мастерства, основанного на внедрении информационных, проектных, игровых технологий («Игра и ее роль в деятельности лидера», «Активные формы и содержание идеологического воспитания личности», «Формирование здорового образа жизни: социально-педагогическое проектирование»).

Каждому семинару предшествует подготовительная работа, которая включает организацию выставки программно-методического материала, подготовку мультимедийного сопровождения, информационных выступлений.

В Мозырском районе насчитывается 30 педагогов-организаторов, из которых 15 педагогов-организаторов имеют стаж работы в должности до 2 лет. Для молодых педагогов-организаторов проходят заседания школы молодого специалиста по темам: «Научно-методическое и информационное сопровождение детского и молодёжного самоуправления», «Деятельность активистов детских и молодёжных общественных объединений».

В целях информирования молодых педагогов-организаторов о новых нормативных документах, рекомендациях и положениях осуществляется справочно-информационное и индивидуальное консультирование.

Научно-методический совет центра является коллегиальным органом, координирующим взаимодействие районных методических формирований, осуществляющим руководство научно-методической и инновационной деятельностью, направленной на повышение качества образования.

Совет рассматривает на своих заседаниях актуальные проблемы, от решения которых зависит эффективность и результативность обучения и воспитания учащихся ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи»: инновации, нововведения, новшества, представляемые РЦ и МО или членами педагогического коллектива. Совет планирует проведение семинаров, практикумов и других форм работы, которые служат как для повышения педагогического мастерства педагогов дополнительного образования, так и для пропаганды и внедрения передового опыта педагогического коллектива МЦТДиМ, рекомендует тематику заседаний педагогических советов, которая затем рассматривается и утверждается педагогическим советом.

Научно-методический совет подотчетен высшему органу – педагогическому совету ГУО «Мозырский центр творчества детей и молодежи».

Реализуя данную модель методической службы на основе использования регионального научно-методического ресурса, наше учреждение выступает районным информационно-методическим центром дополнительного образования.

Заключение. Таким образом, методическая служба в МЦТДиМ выводится на информационно-деятельностный уровень, который направлен на получение желаемого результата в работе всех направлений деятельности:

- получение высоких результатов воспитанности, обученности и развития личности учащихся;
- совершенствование профессионального мастерства;
- роста имиджа учреждения дополнительного образования;
- создание условий для успеха учащихся, педагогов, родителей.

METHODOLOGICAL SERVICE AS THE BASIS OF CREATING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MOZYR CENTER OF CHILDREN AND YOUTH CREATIVE WORK

Summary: The article describes the work of a methodological service of Mozyr Center of Children and Youth Creative Work which is directed to a comprehensive development of a teacher's creative capacity, enhancement of quality and effectiveness of studying process, increase in scholarship level, civility and educational level of pupils.

Methodological work in the center contains two components: external – social partnership with different establishments, and internal – development of individual and collective creative work of teachers of Mozyr Center of Children and Youth Creative Work.

By implementing the given model of methodological service, our center acts as a regional informational center of additional education.

Keywords: Methodological service, professional skills, additional education, partnership/collaboration, data bank/information store, study-methodological literature, social order, information and computing technology.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ФОРМ УРОКОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ В ШКОЛЕ

Л.А. Беляева,
Д.В. Гусалов

В статье приведены некоторые формы нестандартных уроков. Показано, что для лучшего усвоения учебного материала и повышения эффективности обучения в средней школе рекомендуется введение в различные этапы урока нестандартных форм их организации.

Ключевые слова: нестандартная форма организации урока; урок-игра; урок-соревнование; творческий урок; урок-лекция; показатели степени обученности.

Введение. Перестройка во всех сферах жизни нашего общества требует от каждого школьника инициативы, самостоятельного мышления, новых нестандартных подходов и решений. Поэтому современная школа должна не только сформировать у учащихся определенный набор знаний, но и пробудить их стремление к самообразованию, реализации своих способностей. Необходимым условием развития этих процессов является активизация учебно-познавательной деятельности школьников.

Качество знаний учащихся во многом определяется их интересом к химии. Интерес к предмету можно развивать в учебной и внеклассной деятельности, совершенствуя методы и формы работы. Поскольку урок – основная форма обучения, нельзя недооценивать его возможности в развитии познавательного интереса учащихся. Стремясь сделать обучение более интересным, учителя все чаще уходят от традиционного проведения уроков, увеличивая их разнообразие (уроки-игры, уроки-диспуты, уроки-конкурсы и т.д.) [1]. ●

Результаты исследования. Нестандартные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Это попытка повышения эффективности учебного процесса, возможности свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов учебной деятельности. Основная задача нестандартных уроков состоит в повышении эффективности обучения за счет усиления интереса учащихся к уроку и придания ему эмоциональной окраски.

Для учащихся нестандартный урок – переход в иное психологическое состояние, это другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве, а значит, новые обязанности и ответственность. Такой урок – это возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, это самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду.

Нестандартные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, науке, а также развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний.

В процессе проведения таких уроков складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов, оживляется мысль и интерес к работе.

Выделяют следующие группы нестандартных уроков:

1. Уроки, отражающие современные общественные тенденции: урок, построенный на инициативе учащихся, урок-общественный смотр знаний, урок-диспут, урок с применением компьютеров.

2. Уроки с использованием игровых ситуаций: урок-ролевая игра, урок-пресс-конференция, урок-соревнование, урок-КВН, урок-путешествие, урок-аукцион, урок с использованием дидактической игры, урок-театрализованное представление.

3. Уроки творчества: урок-сочинение, урок-выпуск «живой газеты», урок изобретательства, комплексно-творческий урок, урок-осмотр самодеятельной выставки.

4. Традиционные уроки с новыми аспектами: урок-лекция, урок-семинар, урок решения задач, урок-конференция, урок-экскурсия, урок-консультация, урок-зачет [2].

Уроку, как авторскому произведению, должны быть присущи системность и целостность, единая логика совместной деятельности учителя и учеников, подчиненная общим целям и дидактическим задачам, определяющим содержание учебного материала, выбор средств и методов обучения. Только при этих условиях процесс познавательной деятельности и поведение школьников становятся развивающими [3].

Исследования по данному вопросу проводились на протяжении 2013–2017 годов в некоторых школах г. Гомеля.

Для равноценного отбора контрольных и экспериментальных групп учащихся использовались психодиагностические методики в двух вариантах:

– субъективный подход, в котором диагностика осуществлялась на основе сведений, сообщаемых о себе; самописание особенностей личности, поведения в тех или иных ситуациях.

– субъективный подход, основывающийся на диагностике успешности способа выполнения деятельности.

Исходя из вышесказанного были определены по две группы обучения: группа 1 (экспериментальная) и группа 2 (сравнения) в каждой параллели.

Например, в 7 классах были разработаны планы-конспекты и проведены уроки по темам: «Относительная атомная масса» (комбинированный урок с использованием игровых элементов); «Молекулы. Простые вещества» (урок-соревнование); «Сложные вещества» (комплексно-творческий урок); в 11-классах – «Зависимость свойств веществ от строения их молекул» (урок-повторение в игровой форме); «Атомы. Химические элементы» (урок-лекция с элементами беседы) и др.

В ходе исследований производился расчет и анализ показателей степени обученности учащихся, рейтинга ученических достижений, качества знаний и процента качества знаний, полученных в экспериментальных и контрольных классах; анализ социологического исследования (анкетирование). Все показатели дали положительную динамику. В результате анализа анкетирования было выявлено, что 75% учащихся седьмых и 60% учащихся одиннадцатых классов проявили интерес к урокам химии с использованием нестандартных форм урока.

Заключение. На основании анализа литературных источников выявлено, что нестандартные уроки химии необходимо проводить не чаще одного, двух раз в четверть и лучше на обобщающих уроках или на последнем уроке химии в данной четверти. С учетом этого в ходе нашей работы нестандартная форма использовалась исключительно на некоторых этапах уроков (проверка домашнего задания, закрепление нового материала), для достижения лучшего усвоения материала, эффективной проверки знаний учащихся, активизации их мысленной и познавательной деятельности, развития логического мышления. Использование нестандартных методик проверки домашнего задания и закрепления усвоенного на уроке материала проявило себя как

действенный и эффективный метод в полной мере, а значит, может использоваться чаще. Таким образом, было установлено положительное значение нестандартных элементов урока.

Также нестандартные уроки химии можно проводить и в качестве внеклассных мероприятий, что повысит интерес учащихся к предмету и будет содействовать расширению их кругозора, а также явится показателем уровня знаний учащихся, их умения работать в команде. С этой целью было разработано и проведено внеклассное мероприятие в 7-х классах – обобщающая игра «Мир вокруг нас». Виды деятельности – обобщающая, закрепляющая; форма проведения – игровая (биологический кроссворд, химические загадки, конкурс капитанов, химико-биологический брейн-ринг, экологический конкурс).

На основании наших исследований для более глубокого усвоения учебного материала и повышения эффективности обучения на уроках химии в средней школе рекомендуется введение в различные этапы урока нестандартных форм их организации.

Список использованных источников

1. Браницкий, Г.А. Реформа школы / Г.А. Браницкий, Т.Н. Воробьева // Хімія: проблеми викладання. – Мінск: Народная асвета. – 2002. – № 2. – С. 3–4
2. Чернобильская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учебник для студентов высших учебных заведений / Г.М. Чернобильская. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
3. Капецкая, Г.А. Нестандартные уроки по химии 8–11 класс / Г.А. Капецкая. – Мозырь: Издательский Дом «Белый ветер», 2001. – 92 с.

USE OF NON-STANDARD FORMS OF LESSONS FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF STUDYING CHEMISTRY IN SCHOOL

Summary: some examples of forms used for non-standard lessons are presented in the article. It is shown that in order to master the teaching material and improve the efficiency of teaching in the secondary school, it is recommended to introduce non-standard forms of during different stages of the lesson.

Keywords: non-standard form of lesson organization; lesson-game; lesson-competition; creative lesson; lesson-lecture; indicators of degree of training.

УДК 37.026.8:811'243:005.336.2:316.77

АКТУАЛЬНОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

В.С. Боголюбская

В статье рассматривается педагогический потенциал компетентностного подхода в иноязычном образовании, раскрываются социальная и личностная значимость иноязычной коммуникативной компетенции. Представлено отношение старших школьников к иноязычному образованию.

Ключевые слова: компетентностный подход; иностранный язык; иноязычное образование; иноязычная коммуникативная компетенция.

Введение. В условиях современного социокультурного пространства, возрастающей мобильности общества, стремительно растущих процессов глобализации предполагается становление разносторонне развитой поликультурной личности. Такая

ситуация предусматривает пристальное внимание к иноязычному образованию. Создание благоприятных предпосылок к укреплению социального статуса иностранного языка в обществе обуславливает необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции у детей и учащейся молодежи в условиях школьной образовательной среды. В этой связи целью иноязычного образования выступает формирование поликультурной личности, обладающей иноязычной коммуникативной компетенцией [1]. Поэтому в настоящее время компетентностный подход к изучению иностранного языка наиболее полно отвечает требованиям социального заказа. Иноязычное образование, построенное на принципах компетентностного подхода, подразумевает поиск решений познавательных, мировоззренческих, нравственных и культурно-исторических проблем.

Результаты исследования. Актуальность и необходимость иноязычного образования, а также потребность в реализации компетентностного подхода в процессе его изучения подчеркивает инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь и Кодекс об образовании Республики Беларусь [3, с. 57], [4, с. 110], что говорит о признании роли иноязычной коммуникативной компетенции в современном обществе на официальном уровне.

Известный белорусский ученый А. И. Жук, рассматривая условия развития общества, растущие потребности в иноязычном образовании, подчеркивает важность и актуальность иноязычной компетенции среди универсальных компетенций, которые необходимо сформировать к 2020 году [2, с. 5]. Следовательно, предполагается дальнейшее закрепление социального статуса иностранного языка в обществе и укрепление его позиций.

Использование компетентностного подхода имеет прагматическую и практическую направленность, поэтому в учебной программе увеличилось количество коммуникативных задач и предъявляются высокие требования к компонентам иноязычной коммуникативной компетенции [5, с. 119], [3, с. 54]. Специфика реализации компетентностного подхода в иноязычном образовании заключается в многокомпонентности иностранного языка, необходимости освоения и практического применения всего комплекса его составляющих [5, с. 119]. Следовательно, обучение иностранному языку в учреждениях общего среднего образования должно быть направлено на гармоничное формирование всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Компетентностный подход к иноязычному образованию предполагает динамизм, своевременность и современность изучаемого материала [5, с. 120–121]. В связи с этим увеличиваются предъявляемые требования к содержанию иноязычного образования. Особое внимание предлагается уделить активному использованию коммуникативных технологий и возможностей внеклассной деятельности, что станет дополнительной мотивацией к изучению иностранного языка [3, с. 53]. Следует подчеркнуть, что иноязычная коммуникативная компетенция, как и любая другая компетенция, формируется в деятельности, что предусматривает овладение способами организации деятельности, в рассматриваемом случае, коммуникативной. При обучении иностранному языку нужно учитывать прагматический и практикоориентированный характер. Для этого необходимо усвоение помимо лингвистических и социокультурных компетенций способов деятельности и мышления [5, с. 121]. В соответствии с этим можно говорить о том, что компетентностный подход к изучению иностранного языка является наиболее отвечающим современным условиям развития социума и подразумевает создание дополнительной мотивации к овладению коммуникативной компетенцией за счет использования актуальных методик и техник обучения.

Важность владения иноязычной коммуникативной компетенцией подчеркивается необходимостью соответствующего реагирования в процессе обмена информацией и мнениями на иностранном языке. Следует учесть, что иноязычная коммуникативная компетенция означает, в том числе, знание культуры другой страны [6]. Соответственно, в процессе овладения иностранным языком происходит социализация личности и развитие ее гуманистической позиции, подготовка готовности к взаимопониманию, толерантности по отношению к другим народам.

Межкультурная коммуникация подразумевает наличие, в том числе, широкого мировоззрения, готовности к общению, к самореализации, знание и умение применять на практике правила этикета, общения, способов приема и передачи информации [7, с. 10]. Процесс овладения иноязычной коммуникативной компетенцией должен быть направлен на развитие способности к полноценному иноязычному общению, развитию речевой культуры учащихся, усвоение культурных ценностей, норм и образцов поведения [8, с. 63]. Следует подчеркнуть, что в процессе изучения иностранного языка необходимо уделять пристальное внимание не только лексико-грамматическим, но и социально-культурным реалиям изучаемого языка.

Для эффективного общения с другими народами необходимо знание нравов и обычаев иной страны, принятие их культуры и социокультурных ценностей, что делает овладение иноязычной коммуникативной компетенцией неотъемлемой частью современного образовательного пространства. Язык является транслятором культурных ценностей, это означает, что, овладевая иноязычной коммуникативной компетенцией, человек получает возможность понять и приобщиться к ценностям иной культуры [8, с. 59]. Тем самым иноязычная коммуникативная компетенция позволяет развить личность не только интеллектуально, но и с эстетической, эмоциональной, нравственной стороны.

Изучение иностранного языка позволяет наиболее гармонично формировать гуманистически направленную личность. На современном этапе развития общества владение иноязычной коммуникативной компетенцией является инструментом социально-экономического и культурного развития общества, а также укрепления международных отношений. Рациональное отношение к необходимости изучения иностранного языка может способствовать созданию благоприятного климата в межнациональных отношениях, успеху решения глобальных проблем человечества. Обучающие цели учебного предмета «Иностранный язык» позволяют формировать интеллектуального, духовно развитого человека, гуманистическую личность [9, с. 51]. Следовательно, личность развивается на базе этой культуры, наиболее полно адаптируется к жизни в информационном обществе, ощущает себя наиболее полно субъектом своей жизнедеятельности. Иноязычное образование должно быть направлено на подготовку к межязыковому межкультурному общению.

Учебные заведения должны стремиться к содействию развития нравственных потребностей, более детальному осмыслению принципов личного достоинства, формированию позитивного отношения к себе. Это является предпосылкой формирования чувства собственного достоинства школьника, что позитивно влияет на стремление достичь положительных результатов в образовательном процессе. Следует учитывать также тот факт, что человек с чувством личного достоинства и пониманием своей социальной значимости более склонен к успешному межличностному общению [10, с. 194–197]. Основываясь на данном положении, можно утверждать, что для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо социальное достоинство личности, которое служит импульсом для достижения положительных результатов в изучении иностранного языка. Необходимо отметить

также потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» для развития чувства личностного достоинства.

В процессе иноязычного образования обучающиеся имеют возможность познакомиться с высокими образцами иноязычной культурной среды. Иноязычное образование может стать «фактором создания межкультурного взаимопонимания и демократической стабильности» [11, с. 23–24]. Следует принимать во внимание тот факт, что для успешного и сознательного изучения иностранного языка необходимо понимание человеком роли владения им для своей дальнейшей жизнедеятельности.

При направленности развития иноязычного образования на всесторонний информационный обмен, взаимодействие национальных культур иностранные языки способствуют социально-экономическому, научно-техническому и культурному прогрессу. Иноязычное образование позволяет социально адаптироваться человеку в современном мире, наиболее полно самореализоваться в личностном и профессиональном плане [1]. Это подчеркивает необходимость интенсивного изучения иностранного языка в школе, что предоставит возможность выпускнику успешно самореализоваться в современном мире.

С целью выявления отношения школьников к иноязычной коммуникативной компетенции было проведено анкетирование учащихся старших классов. В анкетировании приняло участие 25 учеников. Они должны были ответить на приведенные вопросы и проранжировать указанные в анкете высказывания. Результаты проведенного исследования показывают, что 68 % опрошенных учащихся считают, что знание иностранного языка необходимо для получения престижной и высокооплачиваемой работы в будущем, 12 % сомневаются в приведенном высказывании, а 20 % респондентов уверены, что владение иноязычной коммуникативной компетенцией является необязательным условием для получения престижного места работы. Приведенные результаты говорят о том, что учащиеся достаточно хорошо осведомлены о запросах потенциальных работодателей и оценивают важность владения иноязычной коммуникативной компетенцией в большинстве случаев в зависимости от выбираемой им профессии и связанности ее с необходимостью владения иностранным языком. Это доказывает то, что 28 % опрошенных уделяет внимание изучению иностранного языка с целью получения дальнейшего образования. Такой показатель можно обосновать тем, что для поступления на ряд специальностей требуется сдача централизованного тестирования по одному из иностранных языков. 12 % учащихся овладевает иноязычной коммуникативной компетенцией под влиянием мнения родителей и друзей. Значительное количество учащихся (28%) занимаются изучением иностранного языка, так как данный учебный предмет является обязательным в школьной программе и они обязаны сдавать выпускной экзамен по иностранному языку. Только 32 % респондентов овладевают иноязычной коммуникативной компетенцией, так как они проявляют интерес к иноязычному образованию, они стремятся узнать что-то новое о стране изучаемого языка и проявляют любознательность по отношению к данному учебному предмету. Данные показатели указывают на то, что для преобладающего большинства учащихся иностранный язык является инструментом для достижения поставленной цели, и они не испытывают внутренней потребности в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией.

Заключение. Следует отметить, что в современных условиях общества актуальность и значимость иноязычной коммуникативной компетенции возрастает. Ее важность обусловлена также тем, что она способствует эффективной социализации и гуманизации личности, развитию ее мировоззрения, ее самореализации, социального достоинства личности, толерантности и общительности. Поэтому предъявляются высокие требования по отношению к реализации компетентностного подхода

к иноязычному образованию, к гармоничному формированию всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Для ее успешного формирования необходимо использовать современные образовательные технологии в учебной и внеучебной деятельности, что будет способствовать дальнейшему мотивированию к овладению иностранным языком. Для этого также необходимо развитие интереса у обучающихся к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией.

Список использованных источников

1. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. – Минск, 2009. – Режим доступа: <http://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>. – Дата доступа: 27.02.2017.
2. Жук, А.И. Непрерывное образование для устойчивого развития: опыт и перспективы Республики Беларусь / А.И. Жук // Адукацыя і выхаванне № 6, 2016. – С. 5–13.
3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2016/2017 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий в учреждениях общего среднего образования» [Электронный ресурс]. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://www.adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess/instruktiwno-metodicheskie-pisma.html>. – Дата доступа: 26.02.2017.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
5. Хведченя, Л.В. Педагогический потенциал компетентностного подхода в иноязычном образовании / Л.В. Хведченя // Весн. БДУ. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. 2016. – № 2. – С. 118–123.
6. Образовательный стандарт учебного предмета «Иностранный язык» (III–XI классы) [Электронный ресурс]. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/uchitelyu/normativnyye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 01.03.2017
7. Бедулина, Г.Ф. Поликультурное воспитание личности в современном обществе / Г.Ф. Бедулина // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 1. – С. 8–13.
8. Худенко, Л.А. Развитие культуры учащихся в условиях информационного общества: лингвокультурологический аспект / Л.А. Худенко // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 4. – С. 57–64.
9. Хведченя, Л.В. Социальный статус иностранного языка в жизни общества и системе современного профессионального образования / Л.В. Хведченя // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сб. науч. статей / Г.А. Каган, С.Д. Матюшкова, под научн. ред. А.П. Орловой. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2013. – С. 49–51.
10. Кадол, Ф.В. Воспитание чести и личного достоинства школьников: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / Ф.В. Кадол. – Минск: Нац. ин-т образования, 2013. – 216 с.
11. Хведченя Л.В. Модернизация системы языкового образования: за и против / Л.В. Хведченя // Теория и практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: сб. научных статей. Вып. 2 / под общ.ред. д-ра. пед. наук Л.В. Хведчени. – Минск: БГУ. – 2010. – С. 16–25.

THE RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE: PEDAGOGICAL CONTEXT

Summary: the article is about the pedagogical potential of competence-based approach in foreign language education, the article deals with the social and personal significance of foreign language communicative competence. The article presents the attitude of students to foreign language education.

Keywords: competence-based approach; foreign language; foreign language education; foreign language communicative competence.

РОЛЬ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ

Н.А. Гаруля

В статье охарактеризованы условия развития творческих способностей учащихся в процессе трудового обучения, в качестве которых заявлены индивидуальная работа, дифференцированный подход, решение дидактических и творческих задач, использование опыта, приобретенного ранее. Описывается ход исследования, доказывающего развивающую функцию трудового обучения в многоуровневой структуре способностей, в формировании интеллекта и творческого потенциала личности.

Ключевые слова: творческие способности, трудовое обучение, интегрированные уроки, индивидуальный подход, уровень подготовки, обучение, учащиеся.

Введение. В современной школе трудовое обучение способствует реализации двух основных целей: развивать способность творческого отношения к работе; формировать у школьников определенные знания, умения и навыки. Причем, занимаясь развитием творческих способностей, необходимо учитывать роль и значение технических навыков и рассматривать их как необходимые условия развития учащихся.

Следует отметить, что в восприятии, изучении и практической работе постоянно присутствуют творческие моменты. Развитие проходит параллельно и одновременно с приобретением научных знаний и практических умений, обогащая и дополняя друг друга.

Результаты исследования. Характер работы школьников в значительной степени определяется уровнем технических возможностей и качеством развития творческих способностей. Однако технические возможности школьников различны даже в пределах одной группы. Существенное различие наблюдается и в темпах развития творческих способностей, что объясняется уровнем подготовки и индивидуально-типологическими особенностями человека. Отсюда необходимым условием развития творческих способностей является индивидуальный подход к обучению и воспитанию учащихся, т.к. индивидуальное обучение стимулирует учебную и творческую активность учащихся.

К условиям развития творческих способностей учащихся следует также отнести задачи по воспитанию у них волевых качеств. Обучая школьников такому сложному предмету, как трудовое обучение, необходимо воспитать у них эту черту характера.

Учащиеся должны быть готовы к преодолению объективно существующих трудностей, связанных с решением учебных и творческих задач обучения. Однако развитие творческих способностей не может и не должно протекать самостоятельно как главная, единственная задача обучения и воспитания. Творческие способности успешно развиваются лишь в том случае, если одновременно активно усваиваются знания, техника и приемы работы с различными материалами, приобретаются необходимые умения и навыки, постоянно обогащаются знания и творческий опыт, то есть буквально в процессе учебы, неразрывно и наравне с учебными задачами.

Представляя творческие способности как результат развития индивидуальных свойств человека в трудовом обучении, следует видеть основное направление решения проблемы творческого развития в воспитании психических свойств личности школьников на занятиях. Наибольший интерес в этом отношении представляют психические свойства, относящиеся к эмоционально-интеллектуальной структуре личности. От них зависит уровень решения вопросов творческого характера в ходе учебной деятельности. Развитие творческих способностей необходимо понимать как задачу совершенствования отдельных способностей учащихся в их функциональном единстве и создания системы устойчивых связей между ними, определяемой самой изобретательской деятельностью.

Развитие творческих способностей учащихся должно опираться на опыт их деятельности, приобретенной ранее. Данная гипотеза была основой нашего исследования, которое проводилось на базе школ № 8, № 9 г. Мозыря.



Уроки обслуживающего труда проводят студенты технолого-биологического факультета УО МГПУ им. И.П. Шамякина

В экспериментальной группе в течение учебного года проводили интегрированные уроки, давали специальные задания, организовывали игры, использовали дидактические материалы, направленные на развитие творческих способностей.

После первых занятий по трудовому обучению в 5, 6 классах мы определили три уровня развития творческих способностей учащихся: 1) высокий; 2) средний; 3) низкий.

В группу с высоким уровнем творческих способностей вошли дети, которые с удовольствием выполняли творческие или декоративные работы по теме, стремились самостоятельно разобраться в трудных заданиях, активно отвечали на поставленные вопросы, внимательно рассматривали предметы старины, быта и старались делать то, что видят и чувствуют, делали много и с большим желанием, как в классе, так и дома без принуждения взрослых.

В группу со средним уровнем творческих способностей включали детей, которые выполняли творческие или декоративные (один-два вида) работы с удовольствием, а в трудных вопросах не всегда разбирались самостоятельно, часто обращались за помощью к учителю, на поставленные вопросы отвечали охотно, работу выполняли внимательно, иногда работали дома, при этом требовалось побуждение со стороны взрослых.

К группе с низким уровнем творческих способностей были отнесены дети, которые имели интерес только к отдельным, занимательным и эффектным заданиям,

другие же задания выполняли пассивно, без желания и только по побуждению учителя, пытались использовать запрещенные для трудового обучения инструменты; не имели склонности к трудовой деятельности.

Таким образом, были получены следующие результаты:

- в начале учебного года: показатели работы 15 % детей соответствовали высокому уровню, 40 % – среднему уровню, 45 % – низкому уровню;
- в конце учебного года: показатели работы 65 % детей соответствовали высокому уровню, 25 % – среднему уровню, 10 % – низкому уровню.

Следовательно, индивидуальная работа, дифференцированный подход, решение дидактических и творческих задач способствуют развитию творческих интересов у учащихся на уроках трудового обучения.

Также нами выявлено, что учащиеся, пассивно относящиеся к работе в начале учебного года и не имевшие творческого интереса, перешли на более высокий уровень развития творческих способностей. Индивидуальная работа и дифференцированный подход способствовали воспитанию устойчивого интереса к трудовому обучению, формировали потребность в систематическом преодолении трудностей у учащихся со средним уровнем успеваемости, удовлетворяли высокие познавательные потребности хорошо успевающих школьников, повышали уровень обучаемости.

Заключение. Теоретическое и практическое значение проведенного исследования заключается в том, что нами была доказана развивающая функция трудового обучения в многоуровневой структуре способностей, в формировании интеллекта и творческого потенциала личности. Обнаруженные связи между трудовой и научно-теоретической деятельностью школьников подтверждают исходную позицию исследования: развитие творческих способностей в одной области происходит не только за счет достижений личности, но и за счет разностороннего, многогранного проявления личности в других областях.

Также выявлено, что важнейшей предпосылкой развития творческих способностей учащихся на уроках трудового обучения является широта и разносторонность их интересов. Учащиеся, отличающиеся содержательными интересами, независимо от того, связаны или не связаны их увлечения с трудовым обучением и техническим творчеством, характеризуются близкими результатами в уровне творческого развития.

Таким образом, эффективность развития творческих способностей может быть обеспечена комплексным подходом к решению этой проблемы на всех этапах трудового обучения учащихся в школе.

THE ROLE OF LABOUR TRAINING IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS

Summary: labor training contributes to the development of creative abilities of students under certain conditions: if the work is carried out individually, a differentiated approach is applied. It is represented by solving various didactic and creative tasks, as well as using the experience gained previously. A study in a number of schools in the city of Mozyr proves the developmental function of labor training in a tiered structure of ability, in the formation of both intelligence and creative potential.

Keywords: creativity, labor training, integrated lessons, individual approach, level of training, training students.

ВОЗРАСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ВОСПРИЯТИЮ И ИНТЕРНАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

О.С. Дорофеева

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка, регулятивной роли высших человеческих ценностей, значимости содержательного компонента смысловых структур личности, детерминирующих деятельность, самореализацию, социальную адаптацию ребенка. Рассматривается фактор социальной ситуации развития в формировании системы личностных ценностно-смысловых образований.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера; личность ребенка; социальные взаимоотношения; интериоризация; социальная адаптация.

Введение. Проблема формирования ценностно-смысловой сферы личности, ее содержания и иерархического порядка элементов, роли высших социальных ценностей и социальных взаимоотношений в данном процессе, определяющем формирование опорных критериальных позиций личности и общую направленность ее развития, является одной из наиболее широко исследуемых в таких областях знания, как философия, социология, психология, педагогическая аксиология. Содержательная основа ценностно-смысловых структур личности выполняет функции критериев, определяющих качественные характеристики взаимодействий человека и общества на различных уровнях развития данного процесса; критериев самодетерминации личности; направляет и развивает процесс регулирования внутренних взаимосвязей в системе ценностно-смысловых структур личности. Дифференциация связей в данной системе, выстраивание индивидуального иерархического порядка ценностей в периоды активного формирования основных личностных конструктов, определяется качественными изменениями механизмов самоидентификации и саморегуляции личности, которые позволяют приводить к согласованию внешние и внутренние детерминанты деятельности, координировать внутренние психические процессы, оценку возможностей и проявления способностей.

Исследование педагогических факторов формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка, определение наиболее сензитивных периодов к восприятию внешней, по отношению к личности, культуросоциальной данности, не обладающей качествами обязательной потребностной стимуляции, но определяющей содержательный профиль формирующихся ценностно-смысловых образований личности, относят к числу первостепенных задач аксиологической педагогики. Проблема актуализируется в условиях развития постиндустриального общества и сопровождающих этот процесс противоречий, характеризующихся, с одной стороны, ростом информационных потоков, с другой, кризисом культурологических позиций в определении условий и механизмов личностной идентификации, сферы личностных коммуникаций и других механизмов социализации, посредством которых усваиваются нормы поведения, ценностно-смысловые ориентиры. Недостаточная изученность педагогических факторов и механизмов формирования ценностно-смысловых образований личности на ранних этапах ее становления, сопровождается также слабой разработанностью способов включения содержательного базиса культуры и искусства в

процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка дошкольного и младше-школьного возраста.

Результаты исследования. Решение проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка дошкольного возраста, на наш взгляд, предполагает поиск научно-теоретического и практического обоснования психической и физиологической готовности к принятию социокультурных ценностей общности, в которой развивается личность; выбора и утверждения в качестве начальной точки включения ребенка в профилированный образовательный процесс период старшего дошкольного детства; определение предметной опосредованности целевого образовательного процесса и условий его протекания.

Современная педагогика и [возрастная психология](#) располагают достаточно развернутой научно обоснованной картиной возрастных этапов психического развития ребенка, закономерно сменяющих друг друга в процессе смены стадий развития: младенчество, ранний, дошкольный, младше школьный, подростковый возраст. В отличие от широкой вариативности индивидуальных особенностей, возрастные психологические преобразования закономерны, отражают логику общечеловеческого онтогенеза и развиваются в одном и том же направлении у большинства представителей данной культуры при сравнительно одинаковых социально-экономических условиях.

Согласно концепции психического возраста, разработанной Л.С. Выготским в начале XX столетия и в дальнейшем развитой в современной психологии, в числе основных определяющих показателей возрастного развития ребенка сконцентрированы не только характерные для каждой возрастной ступени психические новообразования, свидетельствующие об изменениях в сфере сознания, психических процессах, комплексных личностных характеристиках ребенка, указывается особая значимость социальных факторов развития личности, «[социальной ситуации](#) развития», отражающей и конкретизированной совокупностью последовательно развивающихся социальных взаимодействий ребенка с ближайшим для него коллективом лиц, социальными институтами, обществом в целом. Социальная ситуация развития, с точки зрения Л.С. Выготского, это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [1, с. 903].

Непосредственное естественное контактирование, взаимодействие субъекта с другими субъектами в совместной деятельности и отношениях, являются ключевыми элементами микросреды, в процессе которых субъекты обмениваются эмоциями, опытом, знаниями, формируются ролевые отношения, ценностные предпочтения, закладываются смыслы деятельности.



Воспитательное мероприятие с учащимися СШ № 9 проводят студенты технологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Исходя из установленной Л.С. Выготским методологической системы анализа возрастного периода развития ребенка, сущностная характеристика этапов возрастного психического развития складывается из единства трех взаимосвязанных составляющих: «характеристики социальной ситуации развития ребенка, анализа типичных видов его деятельности и квалификации уровня развития его сознания и личности» [1, с. 18]. Анализ социальной ситуации развития ребенка 5–6 лет означает необходимость учета «двух планов отношений» (Г. В. Бурменская): во-первых, с личностью, представляющей общесоциальные функции (воспитатель, учитель, врач и т.д.), «общественным взрослым», отражающим в своем поведении и деятельности социальные нормы и требования, общественные смыслы и цели, и, во-вторых, отношения с близкими взрослыми и детьми-сверстниками, обладающими статусом первопричины, первоисточника знания для конкретного ребенка. Имеет место, также учет опосредствованного влияния фактора среды, различных микросредовых условий и, всегда присутствующих различий в условиях жизнеобеспечения детей, «ролевых отношений, обусловленных объективным положением ребенка данного возраста в системе общественных отношений» [2, с. 20].

При этом важно, что процесс социализации, включения ребенка в социальные взаимоотношения, рассматривается в качестве адаптивного механизма к культурной среде, реализующийся как в процессе сознательного, планируемого, целенаправленного воздействия на формирование личности, так и в процессе объективной стихийно-спонтанной ситуации развития человека в соответствующем социокультурном контексте. Диспозиционно-смысловая регуляция деятельности при этом формируется как «отношение к объектам и явлениям действительности, имеющим для субъекта устойчивый жизненный смысл, которое консервируется в форме фиксированной установки и проявляется в эффектах личностно-смысловой и установочно-смысловой регуляции, не связанной с мотивом актуальной деятельности» [3, с. 213].

Таким образом, в контексте средового подхода и социальных факторов развития личности, в планировании педагогического процесса с детьми старшего дошкольного возраста, конструировании педагогических условий его протекания должно быть заложено влияние аспекта непрямого педагогического воздействия на процесс формирования ценностно-смысловых структур личности ребенка, определяемого как «пространство заданных социальных взаимодействий», в котором формируется первые ориентиры системы ценностей.

В качестве начальной ступени формирования личностной самоидентификации, развития различных уровней социализации ребенка дошкольного возраста А.Н. Леонтьев определяет трехлетний возраст, в котором «на смену импульсивно сменяющим друг друга мотивам приходит их интеграция, иерархизация и соподчинение в единую структуру. Возникновение такой структуры означает, что ребенок теперь может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного» [3, с. 283]. Л.И. Божович уточняет: «У детей же дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое вне ситуативное их соподчинение. Вместе с тем, во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т.е. опосредствованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредствуются, прежде всего, образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными

нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях» [4, с. 97–98]. Дальнейшее усложнение связей, иерархизацию и структурную дифференциацию мотивов и смысла деятельности можно рассматривать как «первую линию онтогенетического развития смысловой сферы личности» [3, с. 283].

Готовность психики к процессу интернализации, «приращению» (Л.С. Выготский) внешних социальных ценностей и смыслов во внутренние содержательно-операциональные структуры личности предполагает также определённый уровень сформированности эмоционального самовыражения. В процессе развития сферы эмоций, изменяется их функциональная роль в мотивах деятельности, формируется устойчивость эмоциональной реакции и эмоциональное предвосхищение, а на его основе «формируется такое, присущее только человеку новообразование, как перспектива будущего» (Д.А. Леонтьев), происходит «распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания» [3, с. 283]. Д.А. Леонтьев выносит предположение о том что, «именно воображение является тем первым, самым грубым фильтром, при помощи которого личность примеряет к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя...» [там же, с. 284]. В этом процессе, формируется способность планирования результата деятельности, становится возможным сплетение мотива и целесообразности, оценка деятельности «в режиме предвосхищения» (Д.А. Леонтьев). Практическая деятельность и смысловая направленность воображения, по мнению Д.А. Леонтьева, образуют единую взаимосвязанную систему. Характер деятельности, ее структура, связанность практической деятельности и смысловой направленности воображения, иерархия мотивов деятельности, принятие ребенком деятельности как формы отражения и преобразования, имеют фундаментальное значение для развития личности, анализа индивидуальных особенностей развития, возможности корректировки и наполнения ценностным содержанием.

Заключение. Таким образом, период старшего дошкольного детства рассматривается как наиболее сензитивный к ценностно-смысловой опосредованности, принятию внешних условий и закономерностей развития социального средового окружения; характеризуется прежде всего социальной ситуацией развития, уникальностью, неповторимостью связей и уровней взаимоотношений ребенка со взрослыми, социальной средой в целостности ее проявлений, проявляющей себя как информативное поле, транслирующее нормы, ценности, определяющее целевые ориентиры в развитии личности.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.
2. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. - М.: МГУ, 1990. – 134 с.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой активности / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. испр. М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / [Л.И. Божович](#). – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

AGE-BASED READINESS OF A CHILD TO PERCEIVE AND TO INTERNALIZE THE VALUE-SEMANTIC CONTENT OF SOCIAL INTERACTIONS

Summary: the article presents the results of a theoretical analysis of the problem of formation of value-semantic sphere of a child, the regulatory role of the highest human values, the importance of a substantial component of the semantic structures of the person determining the activity, self-realization and social adaptation of the child. The factor of social development of the situation in the formation of the system of personal values and semantic structures is observed.

Keywords: value-semantic sphere; the identity of the child; social relationships; internalization; social adaptation.

УДК 37.091.3:54:574

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ «ЗЕЛЕННОЙ ХИМИИ» ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Н. И. Дроздова, Е. И. Юницкая

В статье рассмотрена возможность использования элементов зеленой химии для стимуляции познавательной деятельности учащихся и повышения качества их знаний. Предложены опыты для выполнения безопасного химического эксперимента как в школе, так и в домашних условиях. Указана целесообразность применения таких опытов на начальном этапе изучения дисциплины.

Ключевые слова: «зеленая химия»; безопасный химический эксперимент; качество знаний и процент успеваемости учащихся.

Введение. Зеленая химия (*Green Chemistry*) – научное направление в химии, к которому можно отнести любое усовершенствование химических процессов, положительно влияющее на окружающую среду [1].

Внедрение технологий «зеленой химии» позволяет учащимся понять неразрывную связь между пользой и ущербом, проводить химические опыты без негативного влияния на окружающую среду и здоровье человека.

Широкое использование химических экспериментов, в том числе домашнего, позволяет активировать познавательные процессы учащихся при изучении предмета. «Зелёную химию» целесообразно применять при организации следующих видов деятельности учащихся средней школы: в организации домашнего учебного эксперимента; в целях организации химического эксперимента в классах, не оборудованных вытяжными шкафами; при выполнении химического эксперимента на партах учащихся; для выполнения научно-исследовательских работ.

В работах некоторых авторов отмечается стимулирующая и активизирующая роль внедрения элементов «Зеленой химии» в познавательной деятельности учащихся [2].

Результаты исследования. Объектом исследования в данной работе является качество знаний, умений и навыков школьников, их интерес к обучению, мотивация при изучении курса химии с применением элементов «Зеленой химии».

Субъектами исследования выступали учащиеся двух классов в ГУО «Липлянская СШ» на протяжении трех учебных лет.

Оценка эффективности использования элементов зеленой химии осуществлялась путем сравнения учебных показателей (качество знаний, процент успеваемости и СОУ) учащихся контрольного и экспериментального классов.

Для стимуляции познавательной активности учащихся, формирования практических умений и навыков были предложены разработки методик выполнения химических экспериментов с элементами «Зеленой химии», которые позволили в безопасных условиях продемонстрировать химические свойства веществ и их соединений. Некоторые из них представлены ниже.

Опыт. 1 «Лавна лампа своими руками»

Проведение данного опыта рекомендуется на начальном этапе изучения химии для повышения интереса учащихся к предмету и формирования представлений о химических реакциях и химических процессах.

Оборудование: прозрачная стеклянная емкость, растительное масло, пищевой краситель (можно заменить соком), любые шипучие таблетки.

Методика проведения эксперимента: налить водный раствор красителя в сосуд примерно на 2/3 объема, оставшуюся часть заполнить растительным маслом. Подождать, пока через некоторое время слои жидкостей не разделятся, т.е. между ними будет видна четкая граница раздела фаз. После этого бросить в ёмкость шипучую таблетку. Наблюдается красивый эффект лавы.

Результаты работы, наблюдение и вывод: жидкости разделяются слоями, т.к. имеют разную плотность – масло, как менее плотное, будет сверху, окрашенный водный раствор – снизу. Вещества таблетки реагируют с водой, в результате химической реакции выделяется углекислый газ, который, подхватывая частицы красителя, стремится кверху. Далее газ благополучно покидает стакан, а частицы красителя возвращаются обратно вниз.

Учащимся предлагается описать наблюдаемые явления и химические процессы с необходимыми пояснениями.

Опыт 2. «Живые кристаллы»

Выполняется учениками как домашний химический эксперимент на начальном этапе изучения предмета. Проведение опыта позволит повысить интерес и мотивацию учащихся к изучению предмета химии и продолжит познание увлекательной науки химии.

Оборудование: необходимое количество куриных яиц, квасцы (можно купить в аптеке), белый клей, краситель разных цветов.

Метод проведения эксперимента: яйцо обязательно нужно тщательно вымыть и высушить. Смазать поверхность скорлупы клеем и посыпать квасцами. Оставить просыхать на несколько часов, лучше на ночь. Растворить пакетик красителя в двух стаканах воды и поместить в него яйцо. Если яйцо поместить в раствор с утра, уже к вечеру на нём будут видны кристаллы. Чем дольше яйцо находится в растворе, тем крупнее будут кристаллы. Вынимать яйцо аккуратно – влажные кристаллы довольно хрупкие. Обязательно надеть перчатки, чтобы защитить кожу рук.

Результаты работы, наблюдение и вывод: разноцветные кристаллы на яичной скорлупе вырастают очень быстро. Их можно вырастить за сутки. Просим учеников объяснить данное явление с позиции химии.

Опыт 3. «Химическое травление металлов»

Выполняется как школьный демонстрационный эксперимент при изучении тем «Металлы», «Физические и химические свойства металлов».

Оборудование: свеча, йод, железный предмет, пипетка, игла и наждачная шкурка.

Метод проведения эксперимента: отшлифовать железную поверхность шкуркой. После чего растопить воск и нанести на поверхность металла. Нацарапать на воске иглой рисунок так, чтобы канавки доходили до металла, после капнуть пипеткой йод. Через час снять слой парафина. На металле останутся следы, повторяющие контуры вашего рисунка.

Результаты работы, наблюдение и вывод: учитель объясняет, что в этом опыте железо реагирует с йодом с образованием соли – йодида железа. Соль представляет собой порошок, который легко удаляется с поверхности металла. В результате, там, где были канавки, в металле образовались углубления. Такой процесс называют химическим травлением.

Учащимся предлагается самостоятельно записать уравнение реакции взаимодействия железа с йодом с указанием окислительно-восстановительных характеристик каждого.

Заключение. Применение элементов «зеленой химии» при выполнении педагогического эксперимента на протяжении трех учебных лет (с 2014–2015 по 2016–2017 уч. гг.), а также анализ учебной деятельности учащихся позволили установить большую актуальность данного подхода на начальном этапе изучения химии для формирования позитивного отношения, мотивации и интереса учащихся к предмету. Определенный вклад при этом оказывает специфика возраста учащихся и влияние визуального эффекта. Нами установлено, что процент успеваемости учащихся, включенных в эксперимент с 7 класса, возрастает по сравнению с исходным уровнем на 30 %. При включении в эксперимент учащихся, начиная с 9 класса, показатели процента успеваемости класса возрастают в среднем только на 11%.

Широкое применение химического эксперимента в методике преподавания химии, в том числе и при организации домашнего химического эксперимента, позволяет повысить мотивацию, интерес к изучению предмета, качество знаний учащихся.

Список использованных источников

1. Лунин, В. В. Зелёная химия в России / В.В. Лунин // сборник статей; под ред. В. Лунина, П. Тундо, Е. Локтевой. – М. : Изд-во Моск. ун-та. 2004. –С. 8–11.
2. Савицкая, Т.А. «Зеленая» химия – наука 21 века» / Т.А. Савицкая, М.А. Лукашевич, И.М. Кимленко // Репетитор. – 2009. – № 4. – С. 20–23.

THE POSSIBILITY OF USING ELEMENTS OF GREEN CHEMISTRY FOR CHEMICAL EXPERIMENT IN THE STUDY OF CHEMISTRY IN HIGH SCHOOL

Summary: The article explores the possibility of using elements of green chemistry to stimulate cognitive activity of students and improve the quality of their knowledge. Some safe chemical experiments to perform at school as well as at home are listed as an example. The feasibility of these experiments at the initial stage of the discipline is also indicated.

Keywords: «Green Chemistry»; safe chemical experiment; the quality of knowledge and the percentage of student achievement.

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Л.Д. Ермакова

В статье рассматриваются такие понятия, как «мониторинг», «нравственная культура» и «деятельность классного руководителя», анализируется проблема нравственного бытия человека в современном мире, приводятся результаты исследования деятельности классного руководителя по развитию нравственной культуры обучающихся.

Ключевые слова: мониторинг; цель мониторинга; принципы организации мониторинга; нравственная культура обучающихся.

Введение. Актуализация вопросов нравственного бытия человека в современном мире стала основанием для переосмысления традиционной практики нравственного воспитания. Ориентация на исследования воспитания в контексте реальной жизни побудила нас рассмотреть деятельность классного руководителя по развитию нравственной культуры обучающихся на основе мониторинга.

Поиск эффективных технологий отслеживания и измерения уровня воспитанности обучающихся являются предметом дискуссии в научной среде. По мнению одних специалистов, воспитанность не измеряется количественно, о ней можно лишь говорить в общем, без конкретных показателей. По мнению других, например, П.П. Блонского, количественное измерение допустимо в том смысле, что всегда можно ответить на вопрос: сколько раз проявляется то или иное качество ученика в его поведении [1]. Этой же точки зрения придерживается и автор.

Результаты исследования. Анализ исследований по данной проблеме показывает, что мониторинговые исследования как инструмент психолого-педагогической диагностики используется давно и достаточно интенсивно. На теоретическом уровне руководителями учреждений образования, классными руководителями, педагогами изучены отдельные компоненты мониторинга качества образования, однако реализация их на практике носит отрывочный характер, наблюдается рассогласованность в понимании проблемы по многим позициям. Мониторинг воспитания в узком смысле чаще ограничивают целями изучения и оценки воспитательного процесса.

Несмотря на значительные теоретические наработки, как утверждает А.Н. Майоров, у многих работников учреждений образования сформировано неверное представление о механизме организации и проведение мониторинговых исследований: неверие в возможности мониторинга, обращение к нему лишь в качестве дани «моде» или «по указанию свыше»; преувеличенное представление педагогов о собственной информированности во всех областях; принятие решений на основе наиболее доступной информации, невосприимчивость к информации, противоречащей или не совпадающей с наиболее доступной; ориентация на ограниченный круг источников информации, чрезмерное доверие только им; нечеткость в понятиях, применяемых при составлении задания, неопределенность в целях и результатах; боязнь заглянуть в будущее; психологическая установка руководителя на благоприятные результаты; боязнь новых проблем, которые придется решать [2, с. 135–137].

Поскольку мониторинг – понятие, относительно недавно появившееся в лексиконе социально-гуманитарных наук, в том числе и педагогике, есть смысл рассмотреть его сущностные характеристики и специфику относительно области воспитания.

«Педагогический мониторинг воспитания, по мнению В.А. Андреева, – это системная, пролонгированная диагностика качественных и количественных изменений характеристик эффективности функционирования и саморазвития воспитательной системы, включающая ее цели, содержание, формы, методы, условия и результаты воспитания и саморазвития личности и коллектива» [3, с. 5]. Как видим, наиболее часто встречающиеся в научной литературе определения указывают на отличие мониторинга от методов диагностики – непрерывность или периодичность слежения, системность осуществления, обязательность обратной связи.

Проведенный анализ практики организации мониторинга в учреждениях образования Гомельской области (в опросе приняли участие 49 директоров школ, 18 заместителей директора по воспитательной работе и 27 классных руководителей) позволил выявить типичные ошибки: понятие «мониторинг» подменяется понятиями «контроль» и «диагностика»; наличие комплекса диагностического инструментария по разным направлениям воспитания понимается как «мониторинг»; набор видов мониторинга случаен, зависит от ситуации сложившихся обстоятельств; целеполагание мониторинга как исследовательской деятельности отсутствует либо подменяется постановкой образовательных целей; мониторинг осуществляется не системно, без обратной связи; нарушается целостность системы мониторинга.

Мы предлагаем организовать мониторинг деятельности классного руководителя по развитию нравственной культуры обучающихся. Нравственную культуру мы будем рассматривать как усвоенный и повседневно проявляемый обучающимися уровень отношений к знаниям, обществу, труду, природе, прекрасному, к самому себе, который отражает сформированность базовых нравственных качеств личности и их эмоциональное проявление.

Традиционно воспитательную работу ведут классные руководители. Главной задачей в деятельности классного руководителя по развитию нравственной культуры – помочь обучающимся сознательно выбирать способ поведения в соответствии с ценностями-нормами, позитивно одобряемыми обществом. В качестве ценностей – нормы выступает цель нравственной культуры, сформулированная в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: степень освоения обучающимися морального опыта общества, меру воплощения этого опыта в поведении и в отношении с другими людьми, выражается в потребности в нравственном самосовершенствовании [4, с. 13].

Следовательно, концептуальной основой организации мониторинга деятельности классного руководителя по развитию нравственной культуры обучающихся, на наш взгляд, должна стать *система отношений обучающегося с миром*, т.е. все его реальные связи с окружающей средой, в которой он живет и выстраивает свои отношения. Среди этих отношений необходимо выделить отношения к знаниям, обществу, труду, природе, прекрасному, к себе.

Цель мониторинга – получение объективной и достоверной информации о деятельности классного руководителя по развитию нравственной культуры обучающихся.

К числу важнейших задач при организации мониторинга в деятельности классного руководителя важно выделить ориентацию на приоритетные принципы воспитания: принцип ведущей роли классного руководителя; принцип целостности и взаимосвязи всех компонентов развития личности как целостного образования;

принцип организации активной деятельности обучающихся; принцип связи воспитания с жизнью; принцип ненасилия и толерантности в воспитании; принцип опора на коллектив; принцип самовоспитания; измеримость. Названные принципы тесно связаны между собой, следование им придаст целостность процессу воспитания.

Для оценки деятельности классного руководителя по развитию нравственно-этической культуры можно отнести следующие критерии: включенность в разработку новшеств по нравственно-этической культуре; владение современными технологиями нравственного воспитания; проведение открытых классных часов и классных собраний на нравственную тематику; доминирование демократического стиля в отношениях с обучающимися; развитие ученического самоуправления; любовь, доверие и терпение к обучающимся; систематическое измерение уровня сформированности нравственно-этических качеств; позитивная динамика воспитанности обучающихся; внутренняя удовлетворенность от процесса воспитания и его результатов; авторитет у коллег, обучающихся и их родителей.

Для оценки уровня сформированности нравственной культуры обучающихся мы предлагаем критерии, соответствующие целям нравственной культуры: для обучающихся I ступени общего среднего образования – это любознательность, отношение к школе, к труду, к природе, к себе и красоте; для II ступени – эрудиция, отношение к общественным нормам и законам, к труду, природе, к себе и прекрасному. Каждый критерий включает показатели, которые отражают отношение обучающегося к объектам, отраженным в целях.

Для измерения сформированности нравственных качеств разрабатываются анкеты, в которых содержатся критерии, по которым и оценивается результат. После обработки анкет заполняется карта воспитанности. В начальной школе желательно проводить измерение один раз в учебную четверть, а затем достаточно и раз в год.

Следует отметить, что такая деятельность классного руководителя представляет собой определенную систему лонгитюдного исследования. Как процесс, мониторинг представляет собой определенные этапы, последовательно сменяя друг друга: подготовительный (определение объекта, формирование экспертной группы, разработка инструментария); информационный (сбор информации с помощью методик, наблюдение, анкетирование, опросы и т.д.); аналитический (обработка, систематизация полученной информации, анализ результатов проделанной работы, оценка состояния объекта); прогностический (прогнозирование дальнейших действий, возможностей развития обучающихся); коррекционный (разработка стратегии коррекционно-развивающей работы); итоговый (определение эффективности проведенной работы).

Все этапы находятся в определенной логической последовательности, функционально связаны между собой и представляют единый цикл мониторинга. В ходе организации мониторинга должен быть обеспечен полный его цикл, так как пропуск любого из этапов этого процесса негативно отразится на качестве мониторинговой информации, а затем – и на принятых педагогических решениях.

Такой мониторинг направлен, прежде всего, на отслеживание динамики изменений в ходе осуществления воспитательной работы (каким был обучающийся, каким стал), а также позволяет превратить мониторинг из инструмента внешнего контроля в инструмент эффективного управления развитием и саморазвитием нравственной культуры личности обучающегося.

Заключение. Таким образом, мониторинг мы определяем как процесс непрерывного научно-обоснованного, диагностико-прогностического, плано-деятельностного слежения за состоянием и развитием базовых нравственных качеств обучающихся, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей нравственно-этической культуры [5, с. 222].

Для классного руководителя мониторинг – это навигатор при выборе технологий, методик и средств воспитательного воздействия на личность обучающегося. Кроме того, мониторинг необходим не только для контроля и оценки деятельности классного руководителя по развитию нравственной культуры обучающихся, но и обнаружения и решения проблем воспитания: какие недоработки в воспитании существуют; что можно исправить; какую помощь необходимо оказать обучающимся.

Список использованных источников

1. Блонский, П.П. Задачи и методы новой народной школы / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х томах / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979, Т. 1. – 304 с.

2. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр., 2005. – 424; с. 2. Быкова, В.Г. Мониторинг в образовательном учреждении / В.Г. Быкова // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 87–106.

3. Методология и технология мониторинга воспитания в контексте педагогического образования / под науч. ред. В.А. Андреева. – Казань, 2007. – 372 с.

4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республики Беларусь: Постановление Министерства Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82. – Минск, 2015. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 16.03.2017.

5. Ермакова, Л.Д. Рефлексивные технологии развития нравственно-этической культуры обучающихся / Л.Д. Ермакова // «Разностороннее развитие и нравственное воспитание обучающихся в целостном образовательном процессе: респ. науч. практ. конф., 16 октября 2014 г.: [материалы]: в 2 ч. / редкол.: В.П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – Ч. 2. – С. 20–25.

MONITORING OF STUDENTS' MORAL CULTURE DEVELOPMENT

Summary: the article deals with the notions of “monitoring”, “moral culture”, “classroom teacher activity”. It analyses the problem of monitoring the educational process, presents the results of the study of classroom teacher activity for learners’ moral culture development.

Keywords: monitoring, monitoring objectives, principles of monitoring organization, learners’ moral culture.

УДК 37.018.12:173.5-055.52:37.018.11-053.6

СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОТВЕТСТВЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ЗА ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРОЯВЛЕНИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Л.И. Селиванова

В данной статье рассматриваются проявления и последствия социальной безответственности родителей за воспитание подростков. Эта характеристика оставляет отпечаток на самой семье, ее воспитанниках и на обществе в целом. Автор выделяет соответственно три группы социальных проявлений и последствий.

Ключевые слова: ответственность, безответственность, социальная безответственность, родители, подросток

Введение. Важнейшим институтом первичной социализации ребенка является семья. Данная миссия налагает на родителей определенную социальную ответственность. Родители несут ответственность перед обществом в целом «за организацию системы условий, соответствующих содержанию ролей, модели ролевого

поведения» [1, с. 117]. Противоположностью названному понятию выступает социальная безответственность. Рассмотрим проявления и последствия социальной безответственности родителей, воспитывающих детей подросткового возраста.

Результаты исследования. Безответственными считаются поступки, действия, которые совершаются без учета последствий для себя и для других. Безответственность всегда связана с равнодушием, легкомыслием либо избыточной самоуверенностью. Наличие ответственности в качестве морального мотива социального действия свидетельствует о высоком уровне морального сознания и социализированности человека. «При безответственном поведении индивид не испытывает чувства тревоги, напряжения, свойственного ответственности, не концентрирует своего внимания на том деле, за которое взялся» [2, с. 59].

Безответственность личности приобретает социальное значение, «если свойственна «критической массе» людей, способной существенно влиять на состояние общества, а значит, является рискогенным фактором» [3, с. 137]. Основным признаком социальной безответственности является невыполнение субъектом социальных, правовых и нравственных требований или, наоборот, чрезмерное выполнение своих обязанностей.

В первую очередь, безответственность родителей имеет самое негативное влияние непосредственно на самих воспитанников-подростков.

Известно, что при непрерывном подчеркивании существующих и несуществующих достоинств ребенка происходит формирование истерических черт характера в обстановке изнеженности и беспринципной уступчивости. «Такие родители зачастую рассматривают ребенка как личную и частную собственность, они могут чрезмерно опекать его, стремясь немедленно удовлетворять любую прихоть» [4, с. 185]. Аналогичные последствия вызывает и безразличное отношение к подростку, своего рода отвержение его. Отсутствие должного контроля и незнание детских интересов и проблем при отсутствии эмоционального контакта, теплого отношения к ребенку приводит к бегству из дома, к бродяжничеству, во время которого часто совершаются серьезные проступки.

При рассмотрении одного из последствий безответственного поведения родителей за воспитание подростков можно остановиться на бродяжничестве. *Бродяжничество* – это вынужденный или сознательно выбранный образ жизни и поведения, сопровождающийся полной или частичной десоциализацией личности, складывающийся в силу специфических причин. Своеобразные черты характера, особое видение окружающего мира и понимания бытия формируют внутреннюю мотивацию, которая приводит к бродяжничеству. Ложное ощущение свободы, неподчинение правилам и ценностям социума заставляет эти личности дистанцироваться от общества [5, с. 43]. С целью выявления социальных причин бродяжничества было проведено исследование, в котором приняло участие 100 человек. Опрашивали бродяг, постоянно проживающих на территории Республики Беларусь. Из них 18 женщин и 82 мужчины. Среди опрошенных – 12 человек воспитывались в интернате, 30 – в полной семье, 58 – в неполной семье. Сами респонденты среди причин бродяжничества называли следующие: трудности после отбытия наказания в местах лишения свободы (32%); неурядицы в семье (28%); проблемы на работе (15%) и др. Как видим, и состав семьи, и семейные проблемы включаются в причины возникновения бродяжничества как разновидности девиантного поведения.

Девиантность – «отклонение от нормы». В словаре социального педагога и социального работника девиантное (отклоняющееся) поведение характеризуется как отдельные поступки или их совокупность, не соответствующие существующим

в обществе нравственным или правовым нормам, ценностям, образцам, стандартам жизни и деятельности. Это социальное действие, отклоняющееся от доминирующих в обществе в целом или его отдельных группах социокультурных установок, ожиданий, общепринятых правил, норм исполнения социальных ролей. Причиной девиантности подростков многие исследователи считают безответственное родительство.

К последствиям безответственности родителей за воспитание подростков следует отнести также отставание в развитии ребенка или недоразвитие личностных образований. Эти последствия достаточно ярко проявляются, в частности, у детей, воспитывающихся в интернатах, и образуются в результате смены образа жизни, социальных ролей и характера контактов с людьми.

Социальная безответственность родителей за воспитание подростков входит в характеристику некоторых категорий семей и отражается на самих родителях. Отношение родителей к воспитанию подростков и детей другого возраста является критерием определения принадлежности семьи к группе неблагополучных, в частности, к категории *асоциальной семьи*. К асоциальным относятся те семьи, в которых некоторые члены семьи ведут аморальный образ жизни, воспитанием детей должным образом не занимаются» [6, с. 34].

Материально-финансовая необеспеченность семьи включается сегодня в показатели социально опасного положения несовершеннолетних и самой семьи. Необходимость улучшения материального достатка семьи приводит к увеличению трудовой занятости женщины, что, с одной стороны, выполняет положительную роль для снятия семьи с учета неблагополучных, однако, с другой стороны, занятость женщины-матери отрицательно влияет на семейное воспитание детей по причине значительного сужения или уменьшения с ними контактов и общения.

Нередко встречаются проявления безответственного родительства в семьях повторного брака и семьях сожителей. Огромный вред приносят отношения, которые заключены «как последний шанс», с целью «уйти от одиночества», «получить прописку», «по расчету» и т.п. [6, с. 39]. При таких условиях не может идти речь о крепкой семье, которая способна дать тепло, заботу, любовь ребенку, воспитывающемуся в ней.

Возрастает число семей с проблемами во взаимоотношениях. Проблемы возникают, например, при авторитарном стиле семейного воспитания. В такой семье родители «читают нотации», дают наставления, дергают ребенка по любому поводу. Результатом неправильных взаимоотношений является потеря силы родительского слова.

Для определения состояния внутрисемейного климата было проведено исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, разработанной Е.И. Захаровым. На вопросы анкеты ответили 180 семей, дети из которых посещают учреждения дошкольного образования г. Минска. 71,9% родителей сразу замечают, когда ребенок расстроен, им достаточно посмотреть на него, чтобы почувствовать его настроение; для 28% семей чувства ребенка – загадка, родителям кажется, что ребенок равнодушен к ним, они не могут понять состояние ребенка, не понятны родителям и его желания. 56,7% родителей понимают, что за грубостью ребенка может быть скрыта его обида на родителей, и им понятны причины такого его состояния. 43,2% родителей не могут понять причин обиды ребенка на них, а радость ребенка таким родителям безразлична. 20,2% родителей утверждают, что когда ребенку больно, то им кажется, что они чувствуют эту боль, их настроение зависит от настроения ребенка. 79,7% родителей не могут разделить радости ребенка, их настроение не могут испортить детские капризы, потому что причины такого поведения родителям не понятны. 67,9% родителей способны испытывать любовь

к своему ребенку даже и тогда, когда он «плохо» себя ведет, – они чувствуют ответную любовь ребенка к себе и получают удовольствие от общения с ним. 32% родителей часто бывает стыдно за своих детей, им досаждают многие поступки, которые совершает ребенок, родители испытывают усталость от общения с ребенком. 60,1% родителей любят своего ребенка независимо от того, что он делает, в любви к ребенку ничто не может быть им помехой, их любовь всепрощающа [7, с. 49].

А.И. Захаров выделил следующие неблагоприятные моменты в личности матери и во взаимодействии ее с ребенком: негибкий и гиперсоциализированный стереотип отношений (навязанный им их матерями в детстве); стремление доминировать в семье и воспитании; установка на строгую дисциплину в отношениях с детьми, недоучет их индивидуальности; образование сверхценных идей о возможности несчастья с ними, завышенная опека; отрицание спонтанной детской активности, редкие ласки и улыбки в отношениях с детьми; контроль каждого шага, ранняя социализация, обучение навыкам должного, во всем регламентированного поведения; излишняя дистанция в отношениях с детьми.

Исследования психологов по проблемам семьи свидетельствует, что родительские установки часто оказываются связанными с супружескими взаимоотношениями, с отношениями к собственным родителям, с личными особенностями взрослых членов семьи и детей. На детей распространяются негативные эмоции, испытываемые к другим членам семьи – к супругу, его родителям. Дети становятся ареной соперничества взрослых, средством влияния или давления, способом наказания или мести.

Анализ последствий социальной безответственности родителей для общества в целом позволяет выделить увеличение количества семей, допускающих антисоциальные проявления. В таких случаях речь может идти об «актах насилия, алкогольной и наркотической деградации, вовлечении детей в преступный бизнес, сексуальной эксплуатации» [6, с. 35]. О случаях насилия в семьях становится известно, если ребенок попадает в больницу с травмами или совершает правонарушение. Из опроса 304 старшеклассников г. Минска следует, что только 43% из них считают свою семью дружной и сплоченной; у 54% подростков нет доверительных отношений с отцами и у 33% – с матерями. И это – в обычных семьях, а в конфликтных, порождающих «трудных» детей, дело обстоит еще сложнее. Каждый третий из числа опрошенных «трудных» подростков свое девиантное поведение объясняет конфликтами в родительском доме. Причинами скандалов с родителями названы разногласия по поводу увлечений детей (71%), учебы и отношения к учителям (65%), неадекватности оценок друзей (42%), позднего возвращения домой (35%). Безответственное родительство приводит к увеличению числа несовершеннолетних преступников.

Заключение. Следует вспомнить слова В.А. Сухомлинского: «Ребенок – это зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца» [8]. Ведущую роль в формировании личности ребенка выполняет семья, именно от родителей зависит, каким вырастет ребенок, каким войдет он во взрослую жизнь, какую пользу принесет себе и обществу. Проявления и последствия социальной безответственности родителей за воспитание подростков сказываются непосредственно на ребенке, самой семье и обществе, в целом. Семьи с этой характеристикой нередко причисляются к неблагополучным, асоциальным. Подросток в такой семье склонен к проявлению девиантности во всех ее формах, формированию истерических черт личности, отставанию или недоразвитию личностных образований. Государство же, как следствие, ведет подсчет несовершеннолетних преступников. Семьи такого рода должны быть выявлены как можно ранее и нуждаются в помощи специалистов социально-педагогической и психологической службы.

Список использованных источников

1. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 1997. – 320 с.
2. Золотухина-Аболина, Е.В. Курс лекций по этике / Е.В. Золотухина-Аболина. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 384 с.
3. Безрукова, О. Ответственность в социологическом дискурсе / О. Безрукова // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2010. – № 2. – С. 132–141.
4. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.
5. Усова, Е.Б. Социально-психологические детерминанты бродяжничества в Республике Беларусь / Е.Б. Усова, С.А. Беляев // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – С. 42–46.
6. Никончук, А.С. Неблагополучная семья как социально-педагогическая проблема / А.С. Никончук // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2004. – № 4. – С. 29–41.
7. Желобкович, Е.Ф. Изучение состояния детско-родительского взаимодействия и педагогической культуры родителей / Е.Ф. Желобкович // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2007. – № 2. – С. 48–52.
8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Минск: Нар. асвета, 1982. – 288 с.

SOCIAL IRRESPONSIBILITY OF PARENTS FOR EDUCATION OF TEENAGERS: ITS MANIFESTATIONS AND CONSEQUENCES

Summary: this article deals with the manifestations and consequences of parents' social irresponsibility for raising teenagers. This characteristic leaves a mark on the family itself, its pupils and society in general. The author singles out respectively three groups of social manifestations and consequences.

Keywords: responsibility, irresponsibility, social irresponsibility, parents, teenager.

УДК 37.064.1:001.895:37.017:17.02-057.874

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ ПО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Т.Е. Сергеенко

Статья посвящена вопросам духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Рассмотрены основные проблемы семейного воспитания. Предложены пути решения проблемы посредством взаимодействия учреждений общего среднего образования и семьи на основе православных традиций и ценностей белорусского народа.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, духовно-нравственное воспитание, христианские ценности, православные традиции.

Введение. Партнерство как перспективный вид социального взаимодействия в современных условиях все более уверенно проникает в сферу сотрудничества с семьей. В настоящее время понятием «партнерство» характеризуют определенную форму взаимоотношений между субъектами, в которой присутствует диалог, равноправие, согласованность и добровольность участия в совместной деятельности, взаимная заинтересованность сторон.

Еще в XX веке педагогический всеобуч был нацелен на достижение согласованности воспитательных воздействий школы и семьи в общественном воспитании. Передаваемые знания и умения отличались политизацией и оторванностью от реальных проблем семейного воспитания и в малой степени учитывали возможности, потребности и интересы семьи. В настоящий момент в современных социокультурных условиях, как показывают социологические, психологические и педагогические исследования, семья претерпевает существенные структурные и типологические изменения. В связи с этим имеет разные воспитательные возможности и потребности [1].

Результаты исследования. Признаком современного общества стала неполная семья, которая возникает не по причине смертности одного из родителей, а по причине утраты семейных ценностей; принятия решения о вступлении в брак молодыми людьми необдуманно, без осознания принимаемой на себя ответственности. Вследствие чего семьи распадаются, а дети становятся свидетелями и участниками постоянных семейных конфликтов, что становится причиной психической травмы в душе ребенка. Не менее тяжелые последствия имеют для становления личности ребенка формально благополучные семьи. Как правило, это полные семьи со скрытыми нарушениями родительских отношений. Причины нарушений могут быть различны: скрытый алкоголизм одного из родителей, запутанные и разлаженные супружеские отношения и др. [2].

В современных педагогических исследованиях понятие «семейные ценности» опирается на констатацию необходимости для человека реализации жизненных потребностей в супружестве, родительстве, родстве, домашнем очаге и т. п., но не отвечает определенно на вопрос, на какой именно ценностно-мировоззренческой основе должна строиться эта реализация. Этот вопрос связан с мировоззренческими основаниями понимания человека, семьи в рамках определенной религиозной или нерелигиозной системы взглядов на мир. И соответственно с ценностно-мировоззренческими основами реализации людьми своих жизненных потребностей, в том числе потребностей, связанных с институтом семьи. Еще в IV в н.э. святитель Иоанн Златоуст призывал современников: «не будем беспечны касательно тех, которые с нами живут, потому что тягчайшее наказание и несказанное мучение уготовано тем, которые нерадят о своих домашних» [3].

В связи с решением данных проблем в практику учреждений общего образования (ГУО «Средняя школа № 30 г. Гомеля», «Гимназия № 10 г. Гомеля», «Гимназия г. Вилейки») на протяжении 2011–2014 гг. внедрялся инновационный проект «Внедрение модели взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения в современной социокультурной среде» (научный консультант – В.В. Чечет). Целью инновационного проекта являлось качественное развитие системы взаимодействия семьи и учреждений общего среднего образования; возрождение лучших отечественных традиций семейного воспитания; сохранение духовно-нравственного здоровья детей, приобщение их к системе духовных и нравственных ценностей на основе православных традиций белорусского народа. Работа строилась в трех направлениях: работа с учащимися, с родителями и педагогами. В таблице представлены основные мероприятия по реализации инновационного проекта по духовно-нравственному воспитанию учащихся и их семей. Таблица – Мероприятия по реализации инновационного проекта по духовно-нравственному воспитанию учащихся и их семей

Работа с учащимися	Работа с родителями	Работа с педагогами
Проект «Читательская культура учащихся»	Круглый стол «Проблемы воспитания детей в семьях. Правовые, педагогические, психологические, религиозные аспекты», «Семейные ценности, семейные традиции»	
Организация встреч священнослужителей с педагогами, родителями, учащимися по вопросам ознакомления с нравственными законами православной веры, нравственными традициями семейного воспитания		
Организация ознакомительных экскурсий к историческим памятникам, православным святыням Гомельщины, по святым местам Беларуси	Работа по направлениям: многодетные семьи, малообеспеченные семьи, неблагополучные семьи, молодые семьи.	Проведение инструктивно-методического совещания
Организация инновационной деятельности в работе с учащимися 1–11 классов по программе факультативных занятий «Основы православной культуры», «Православное краеведение» (под ред.: А.В. Бройко)	Встреча с многодетными семьями согласно положению о награде многодетных семей «Родительская слава»	Совместная работа учреждений общего среднего образования с храмами БПЦ
Конкурс стенгазет «Покров и осень»	Выставка «Плоды доброго воспитания»	Самообразование учителей по индивидуальным планам (собеседование)
Родительские районные чтения «Добродетели есть суть высокой нравственности человека»		
Цикл постановок и спектаклей: «В гостях у Рождественской Елочки», «Вифлиемский младенец», «И Путь, и Истина, и Жизнь»	Работа семейного клуба «Вместе мы – семья»	
Конкурс рисунков учащихся, педагогов и родителей «Красота Божьего мира», «Церковные таинства»		
Акция «Веточки-вербочки» – изготовление вайи (пальмовой ветви) к празднику Входа Господня в Иерусалим		Консультирование педагогов по работе в инновационный период
Кинолектории для родителей и детей «Видеть мир добрыми глазами»		
Тематические беседы и классные часы: «Основной закон нравственности»; «Как мы почитаем наших родителей»; «Что в имени моём»; «Разговор о дружбе»; «Красота спасёт мир»; «Чуткость и отзывчивость – основные законы дружбы»; «Ефросинья Полоцкая – святыня заступничества земли белорусской»; Золотое правило нравственности»	Акция «Помоги ближнему»	Заседание Методического совета «Формирование культуры гендерных отношений учащихся на православных традициях и ценностях белорусской семьи»
Совместный праздник родителей и детей: «Святые покровители семьи»		

Христианские добродетели являются системой социальных ценностей и, проявляясь в семейной жизни, являются также и семейными ценностями. На факультативных занятиях «Основы православной культуры» все основные христианские добродетели являлись объектом изучения, истолковывались и соотносились с собственной индивидуальной нравственностью учащихся. Школьники, родители которых выбрали для изучения основы православной культуры, далеко не всегда воспитывались в системе христианских ценностей в своей семье. Многие учащиеся свидетельствовали, что родители записали их на изучение этого факультатива для того, чтобы и самим приобщиться к знаниям о православной культуре, традициям через своих детей. Изучение факультатива «Основы православной культуры» представляло собой осмысленную передачу культуры через ее изложение, истолкование и рефлексию, соотнесение воспринятых ценностей со своей жизнью.

Эмпирическое исследование, проводимое на базе ГУО «Средняя школа № 30 г. Гомеля», «Гимназия № 10 г. Гомеля», «Гимназия г. Вилейки» показало, что наблюдается рост творческой активности педагогических работников по вопросам духовно-нравственного воспитания: в семинарах, конференциях, мастер-классах, конкурсах и фестивалях городского и более высоких уровней приняли активное участие 30% педагогов. Система ценностных ориентаций определила содержательную сторону направленности личности и составила основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности. У участников инновационного проекта – учащихся 1–11-х классов (по методике «Ценностные ориентации» Рокича) сформировалась следующая система ценностей: здоровье, постоянное духовное и физическое самосовершенствование и уверенность в себе, внутренняя гармония. В системе инструментальных ценностей преобладают воспитанность, ответственность и честность.

Диагностика уровня эмпатии показала, что подавляющее большинство учащихся имеют средний уровень эмпатии (см. рисунок 1).

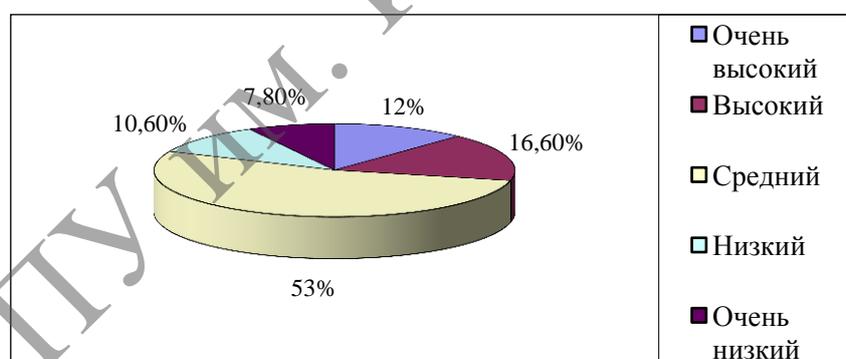


Рисунок – Уровень эмпатии учащихся 1–11-х классов

В межличностных взаимоотношениях учащиеся склонны судить о других по их поступкам, эмоциональные проявления они чаще держат под самоконтролем. В общении они внимательны, деликатны. 16,6% учащихся обладают высоким уровнем эмпатии – они чувствительны к проблемам окружающих, великодушны, при оценке событий скорее доверяют своим чувствам и интуиции. В структуре поликоммуникативной эмпатии учащихся 1–11-х классов преобладает эмпатия с родителями и детьми. Важным критерием эффективности внедрения проекта стала удовлетворённость родителей результатами духовно-нравственного воспитания, о чём свидетельствуют результаты их анкетирования.

Заключение. Таким образом, инновационный проект даёт возможность решать проблемы взаимодействия учреждений общего среднего образования и семьи по духовно-нравственному воспитанию учащихся на основе православных традиций и ценностей белорусского народа. Если планировать воспитательный процесс в соответствии с проектом, обращаясь к духовно-нравственным традициям отечественного образования и воспитания, то это значительно повышает эффективность воспитательной работы по духовно-нравственному развитию детей, повышает компетентность педагогов, родителей, расширяет воспитательное пространство и обеспечивает активный выход на социум. Актуальность проекта определяется потребностью общества в духовно-нравственном воспитании как необходимом элементе сохранения и дальнейшего развития социума.

Список использованных источников

1. Чечет, В.В. Педагогика семьи: учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск: БГПУ, 2015. – 84 с.
2. Мартынова, В.В. Социально-педагогическая работа с семьей / В.В. Мартынова, А.Н. Ходосок. – Минск: Нац. ин-т образования, 2010. – 216 с.
3. Любовь – основа брака. По творениям святителя Иоанна Златоуста / авт.-сост.: В.В. Иванов. – М.: Благовест, 2016. – 160 с.

INNOVATIVE APPROACHES IN THE ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND FAMILIES ON THE ISSUES OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN

Summary: this article is devoted to the issues of spiritual and moral education of younger generation. The main problems of family education are considered here. The ways to solve the problem by means of interaction between institutions of general secondary education and the family on the basis of Orthodox traditions and the values of Belarusian people are suggested in the article.

Keywords: family, family education, spiritual and moral upbringing, Christian values, Orthodox traditions.

УДК 373.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Л.В. Старшикова
А.М. Потапенко*

В статье представлен анализ организации подготовки учащихся средней общеобразовательной школы к профессиям биологического профиля. Выявлены различия в организации практического обучения биологии в городской и сельской школах. Предлагается организация школьных лесничеств как метода активизации данного процесса и влияния на профессиональный выбор выпускников школ.

Ключевые слова: школьный биологический эксперимент; профильная биологическая подготовка; школьное лесничество.

Введение. В области прикладных исследований применяются различные виды экспериментов. Их задача – проверка конкретных теоретических моделей.

Для прикладных наук специфичен модельный эксперимент, который ставится на материальных моделях, воспроизводящих существенные черты исследуемой природной ситуации или технического устройства.

Практическим изучением объектов при использовании индивидуальных, разноуровневых заданий можно учесть все необходимые факторы, нужные для эффективного процесса обучения. При этом учащиеся получают прочные знания, формируют необходимые умения и навыки, нужные в жизни. Использование этих приёмов в течение ряда лет показали их эффективность в учебном процессе.

С 2015/2016 учебного года на III ступени общего среднего образования в учреждениях общего среднего образования в Республике Беларусь осуществляется профильное обучение, которое предусматривает изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне и проведение факультативных занятий профессиональной направленности (профессионально ориентированных курсов) для ориентации на получение педагогических, военных и иных специальностей [1].

Результаты обсуждения. Практическая деятельность учащихся в процессе изучения биологии связана с применением средств и орудий труда исследовательского (пинцет, скальпель, лупа, микроскоп и пр.) и производительного (лопата, секатор, опылыватель и пр.) характера.

Эксперимент (от лат. experimentum – проба, опыт) – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. В связи с этим эксперимент, как одна из форм практики, выполняет функцию критерия истинности научного познания в целом [2]. В практике преподавания биологии сложились различные методы обучения. Деятельность учащихся выражается в наблюдении и рассказе о наблюдаемом и значительно меньше в слушании и ответах. Наконец, учитель применяет такие методы, при которых передача знаний происходит преимущественно в процессе практической работы учащихся. К примеру, ученики по заданию (инструктажу) самостоятельно рассматривают строение семени, плода, вскрытую лягушку, производят посевы на школьном учебно-опытном участке, работают на животноводческой ферме и т.п. и, работая, приобретают новые знания, умения, а потом и навыки, т.е. автоматизированные, привычные умения.

Целью данной работы явилось изучение условий и возможностей организации биологического эксперимента в современной школе; практические результаты активизации профильной биологической подготовки учащихся школ

Изучение методов и технологий проведения биологического эксперимента, в том числе на школьном учебно-опытном участке; определение влияния школьного биологического эксперимента на выбор профессии и направления дальнейшего образования школьников осуществлялось в десяти школах Гомельской области. В том числе, в четырех школах города Мозыря, в средней школе г. Наровля, одной школе Мозырского района и четырех школах Светлогорского района.

Учебно-опытная работа является важным звеном преподавания биологии в школе и в связи с этим должна проводиться как в классе, так и на пришкольных участках. Подобная практическая учебная деятельность выполняет важную функцию, повышая качество знаний учащихся по биологии, пробуждая и развивая познавательный интерес школьников. При этом школьники осваивают применение биологических методов в практической деятельности человека, приобщаются к самостоятельности, что играет важную роль в профориентационной работе [2].

Пришкольный участок занимает особое место в учебно-воспитательном процессе школы. В сельских базовых и средних школах пришкольный участок площадью около 0,25 га выделен живой изгородью. Правила работы на пришкольных участках в сельских школах определяются нормативными документами [3]. При школе

имеется материально-техническая база, обеспечение участка водой для полива, необходимый рабочий инвентарь, помещение для его хранения.

В городских школах площадь пришкольного участка средней общеобразовательной школы составляет около 0,05 га. Проведение практических биологических занятий ограничено, так как отсутствует нормативно-техническая документация, порядок и правила проведения школьного биологического эксперимента на пришкольном участке. Отсутствует материальная база для проведения работ подобного рода. В школах давно исчезли живые уголки, несмотря на наличие декоративных растений, учащиеся не всегда осуществляют уход за ними. В городских школах, в отличие от сельских, школьный биологический эксперимент на пришкольном участке, научно-исследовательская работа учащихся по биологии представлена в основном в форме ландшафтного дизайна. Исследования по фактическому вовлечению в образовательный биологический процесс пришкольных участков показали, что использование экспериментальной части урока в городских школах в среднем составляет 17–20 %, в сельских школах этот показатель находится на уровне 35–40 % [4].

Изучение степени использования пришкольных опытных участков как учебно-опытной базы школьного биологического эксперимента выявили следующие особенности: в сельских школах пришкольные опытные участки используются в полной мере в соответствии с их названием и дидактическим назначением; в городских школах на пришкольных участках активная опытническая и научно-исследовательская работа учащихся практически не проводится. Методом анкетирования выявлено, что 41 % учащихся сельских школ поступают на биологическую специальность, 66,7 % учащихся городских школ поступают на медицинские специальности. По нашему мнению, на подобный профессиональный выбор влияет отсутствие материальной базы и недостаточный уровень проведения школьного биологического эксперимента в городских школах.

В городских школах пришкольные участки используются в основном как спортивные объекты и лишь в незначительной степени для оформления ландшафтного либо предметного дизайна и экологических экскурсий. Можно сказать, что в городских школах биологический эксперимент не выходит за рамки кабинета биологии и профессиональных биологических навыков школьники в данном случае не приобретают.

Включение в программу по биологии экспериментов с пересадкой домашних растений, определение качества почвы, влияния освещенности, чистоты воздуха на рост декоративных растений, на наш взгляд, может способствовать освоению профессиональных биологических умений учениками городских школ.



Работа на пришкольном опытном участке (школа Светлогорского района)

В настоящее время в связи с глобальным изменением климата первостепенное значение для Республики Беларусь приобретают проблемы сохранения, восстановления и повышения продуктивности леса. Опыт работы школьных лесничеств показал эффективность проведения практических и экспериментальных работ по биологии в объеме школьной программы в лесных массивах.

Школьное лесничество – эта форма организации внеклассной работы в целях воспитания у школьников бережного отношения к лесу, формирования трудовых, профессиональных умений и навыков по охране, воспроизводству и эффективному использованию лесных ресурсов.

Несколько лет назад при четырех лесничествах Наровлянского лесхоза были образованы школьные объединения юных лесоводов: два – в городских, два – в сельских школах. За каждым закрепили участки леса (от 0,7 до 277 га), где были проведены лесоустроительные работы. Для юных лесоводов приобрели форменную одежду.

Школьное лесничество под девизом «Сохраним лес!» организовано в 2007 г. в составе учащихся 8–9-х классов в средней школе №2 г. Наровли. Программа профессионального обучения членов школьного лесничества содержала теоретические и практические занятия. Теоретическое обучение осуществлялось в форме лекций, круглых столов, семинаров, диспутов. В программу практических работ включали подкормку птиц, уборку мусора и лесных отходов, изготовление скворечников, озеленение населенного пункта, профилактический обход участка, сбор желудей, шишек и проведение экскурсий.

С целью овладения теоретическими и прикладными знаниями в области экологии и биологии леса, лесоведения и лесоводства разработан лекторий, включающий вопросы охраны лесов от пожаров, защиты от вредителей и болезней.

Наиболее активное участие члены школьного лесничества принимали в озеленении населённых пунктов, посадив 30 деревьев и кустарников. Школьники осуществляли среди населения распространение знаний о радиоактивном загрязнении пищевых ресурсов леса, об опасности сбора грибов и ягод в радиационной зоне, а также помогали местному населению отбирать образцы на радиологический анализ, производили очистку леса от мусора.

За школьным лесничеством был закреплён участок площадью 0,06 га в Колеговском лесничестве, члены школьного лесничества помогали развешивать скворечники, ограждать муравейники и заготавливать лекарственно-техническое сырьё. На указанной территории при участии школьного лесничества выращено: 0,01 га липы мелколистной, 90,0 тыс. сеянцев сосны обыкновенной, выделено оградой 5 муравейников и изготовлено 34 кормушки для птиц. Активно проводилась исследовательская работа: организован историко-экологический маршрут; изучено видовое разнообразие древесно-кустарниковых растений городского парка; подготовлены экологические маршруты для проведения тематических экскурсий. Результаты научно-исследовательской деятельности школьников докладывались на научно-практической конференции.



Территория лесничества Наровлянского лесхоза

В школьном лесничестве Демидовской школы Наровлянского района в 2014 году школьное лесничество продолжало работу, посадив 4,6 га леса. Таким образом, общий вклад членов школьных лесничеств при Наровлянском спецлесхозе составил 22,1 га посаженного леса. Уход за лесом проведен на площади 336 га, очистка придорожных полос и зон отдыха от мусора на 8,8 га, сбор шишек (90 кг), семян деревьев и кустарников (более 5 кг). Осуществлена посадка около 250 новых зеленых насаждений в населенных пунктах [5].

Заключение. Из вышеизложенного следует, что проведение биологического эксперимента в природной среде, позволяет сделать ученика активным участником педагогического процесса, формировать и развивать познавательную активность школьника. Изучение степени использования пришкольных опытных участков как учебно-опытной базы школьного биологического эксперимента выявили следующие особенности: в сельских школах пришкольные опытные участки используются в полной мере в соответствии с их названием и дидактическим назначением; в городских школах на пришкольных участках активная опытническая и научно-исследовательская работа учащихся практически не проводится.

Современные подходы к организации профильного обучения требуют переосмысления работы на пришкольном участке, в первую очередь, с целью приобретения профессиональных биологических умений и навыков.

Организация исследовательской деятельности в школьном лесничестве способствует формированию у учеников творческого мышления, рациональных приёмов умственной деятельности, практической и профессиональной самостоятельности в принятии конкретных решений. Опыт организации школьных лесничеств несомненно имеет значение в биологическом профильном образовании в связи с необходимостью подготовки квалифицированных кадров профессий, которые связаны с лесом. Подготовка таких кадров особенно важна для Республики Беларусь и должна проводиться с привлечением не только работников лесной охраны и учителей, но и отечественных ученых, преподавателей вузов.

Список использованных источников

1. О некоторых вопросах организации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования в 2016/2017 учебном году: инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь 30.05.2016 № 05-20/94 – 18 с. [Электронный ресурс] <http://www.adu.by/ru/homepage> – Режим доступа: 20.09.2016.

2. Ашихмина, Т. Я. Экологический мониторинг: учеб. пособ. / Т. Я. Ашихмина. – М.: Академ. проект, 2006. – 416 с.

3. Санитарные нормы и правила «Требования для учреждений общего среднего образования»: Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 27.12.2012 № 206 (с изменениями и дополнениями от 29.07.2014 № 63 и от 25.11.2014 № 78). – 73 с.

4. Бусел, Т.Н. Биологический эксперимент в сельских и городских школах Гомельской области / Т.Н. Бусел, Л.В. Старшикова А.М. Потапенко // Эколого-биологические аспекты состояния и развития Полесского региона: материалы VII Междунар. заочн. науч.-практ. конф. «Современные экологические проблемы развития Полесского региона и сопредельных территорий: наука, образование, культура», Мозырь, 2016 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина; редкол.: О. П. Позывайло (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. д-ра биол. наук, проф. В.В. Валетова. Мозырь, 2016. – С. 156–160.

5. Азаревич, Т. Шаги в профессию / Т. Азаревич // Лесное и охотничье хозяйство. – 2014. – № 4. – С. 13–16.

ORGANIZATION OF PROFILIC BIOLOGICAL PREPARATION AT MODERN SCHOOL

Summary: the analysis of organization of high comprehensive school pupils training for professions of biological profile is presented in the article. Distinctions in the organization of practical training in biology at cities and rural schools are presented. The organization of school forest areas as a method of activization of this process and influence on the professional choice by graduates of schools is suggested.

Keywords: biological experiment in school; profilic biological preparation; school forestry.

УДК 373.5.091.3:54:004.9

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В 8 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А.В. Хаданович, В.Ю. Крыжнёва

В статье представлен материал по применению компьютерных технологий при изучении химии в средней школе. Инновационные технологии позволяют возбудить интерес учащихся к предмету, активизировать их учебно-познавательную деятельность, что способствует улучшению восприятия и качеству знаний. Данный материал учителя-предметники могут использовать при создании мультимедийной презентации по предмету.

Ключевые слова: школа, компьютер, технологии, презентация, мультимедиа, качество знаний.

Введение. Выпускник современной школы должен уметь самостоятельно активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, обладать высоким уровнем толерантности – быть компетентной личностью [1].

В связи с глобализацией в образовании увеличивается мобильность школьников и студентов, интернационализация учебных планов, развитие научных и образовательных контактов и т. д., предполагаются изменения в процессе обучения. Если в традиционной системе обучения основными задачами учителя были передача ученику определенных знаний и формирование ряда определенных умений, то в информационном обществе задачами обучения являются следующие: освоение материала компьютерными средствами, с помощью которых может накапливаться,

извлекаться и транслироваться информация; овладение навыками, позволяющими свободно ориентироваться в информационном пространстве, находить, воспринимать и преобразовывать полученную в нем информацию [2]. В настоящий момент в школе получили широкое применение современные инновационные технологии.

Глоссарий современного образования (терминологический словарь) дает определение образовательным технологиям: «образовательные технологии – это систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействие между ними для достижения более эффективной формы образования» [3].

В учебном процессе существует несколько видов образовательных технологий: технология педагогических мастерских, технология критического мышления, модульная технология, технология полного усвоения, компьютерные технологии, технология организации адаптивно-развивающих диалогов, личностно-ориентированные технологии.

Компьютерные технологии дают возможность увеличить плотность урока, качество изученного материала, повысить темп урока, логику рассуждений, эффективно провести проверку усвоенных знаний, развивать творческие компетентности обучаемых [4].

Цель работы: изучение особенностей использования некоторых компьютерных технологий при изучении химии в восьмых классах средней школы.

Результаты исследования. Объектом исследования являются знания учащихся 8 «Д» и 8 «Е» классов Государственного учреждения образования «СШ № 17 г. Лиды».

8 «Д» (контрольный класс) – проводились классические уроки. Средний балл учащихся 8 «Д» класса за 2016–2017 учебный год составил 6,9 балла. 8 «Е» (экспериментальный класс) – уроки проводились с применением компьютерных технологий. Средний балл учащихся 8 «Е» класса за 2016–2017 учебный год составил 7,0 балла.

Для проведения уроков классов по темам: «Понятие о естественных семействах элементов», «Строение атома», «Обобщающий урок по теме: «Строение атома и систематизация химических элементов», «Неполярная и полярная ковалентная связь. Электроотрицательность», «Межмолекулярное взаимодействие. Кристаллическое состояние вещества», «Степень окисления», «Электролиты и неэлектролиты. Электролитическая диссоциация» разрабатывались план-конспекты уроков, согласно примерного календарно-тематического планирования.

В качестве примера приводим план-конспект урока, разработанного с применением компьютерных технологий.

Тема урока: «Степень окисления»

Цели урока:

1. Образовательные: дать понятие о степени окисления как условной переменной и постоянной величине, характеризующей состояние атомов в химических соединениях; формировать первоначальные умения определять степень окисления по формуле.

2. Воспитательные: продолжить формирование познавательного интереса к предмету, содействовать воспитанию у учащихся организованности, умения организовывать взаимопомощь при работе в парах. Формирование ключевых компетенций обучающихся.

3. Развивающие: развивать интерес к предмету, используя различные методы и средства обучения; совершенствовать такие мыслительные операции, как синтез, сравнение, обобщение.

Тип урока: урок изучения нового материала с использованием мультимедийных презентаций

Ход урока

1. Организационный этап (2–3 минуты).
2. Этап проверки домашнего задания (5–0 минут).

Проверка знаний проводится в устной форме (беседа и индивидуальные ответы учащихся).

Демонстрируется слайд № 1 с вопросами по предыдущей теме:

Блиц-опрос:

- 1) Что такое химическая связь?
- 2) Наиболее стабильным электронным строением обладают атомы каких элементов?
- 3) Назовите три основных типа химической связи?
- 4) Какая связь называется одинарной, а какая кратной?
- 5) Между элементами каких атомов возникает ковалентная полярная связь?
- 6) Что называется электроотрицательностью элемента?
- 7) Как изменяется величина электроотрицательности в периодической системе Д.И. Менделеева?
- 8) Что называют ионами?

3. Этап усвоения новых знаний (15–20 минут)

Демонстрируется слайд № 2 с указанием темы:

СТЕПЕНЬ ОКИСЛЕНИЯ

«Будь внимателен, не воспринимай ничего бесплодно, соизмеряй, анализируй и сравнивай»
(Лихтенберг)

Ребята записывают тему урока в свою рабочую тетрадь.

Демонстрируются слайды № 3, 4, в которых отражено понятие «степень окисления», правила и алгоритм определения степени окисления химического элемента по формуле.

Запиши правила:

1. Степень окисления простых веществ равна 0 (H_2^0, Mg^0);
2. Степень окисления водорода с неметаллами равна +1, а с металлами равна -1 ($H^{+1}Cl, CaH_2^{-1}$);
3. Степень окисления фтора равна -1 (HF^{-1});
4. Степень окисления кислорода в соединениях равно -2, в пероксидах равна -1 ($CaO^{-2}, H_2O_2^{-1}$);
5. Степень окисления металлов IA, IIA, IIIA групп - положительная (+1, +2, +3) ($Li_2O^+, Mg^{+2}Cl_2, Al_2^{+3}O_3$);
6. Суммарная степень окисления всех атомов в молекуле равна 0;
7. Высшая положительная степень окисления элемента численно равна № группы;
8. Низшая отрицательная степень окисления для неметаллов равна № группы - 8.

Степень окисления – это условный заряд атома в химическом соединении, если предполагать, что оно состоит из ионов.

Демонстрируются фрагменты видео о последовательности соединений атомов в молекулы и ионы. Далее проводится этап закрепления материала и обсуждается домашнее задание.

В 8 «Д» классе проводились стандартные уроки с использованием развернутых план-конспектов уроков. Результаты усвоения материала учащимися двух классов по изучаемым темам приведены в таблице.

Таблица – Параметры учебной деятельности учащихся

Тема урока	Средний балл		Степень обученности учащихся, %		Процент качества	
	8 «Д»	8 «Е»	8 «Д»	8 «Е»	8 «Д»	8 «Е»
Понятие о естественных семействах элементов	6,0	6,8	58,8	60,0	56,0	65,8
Строение атома	6,2	7,0	58,4	59,7	56,2	66,2
Неполярная и полярная ковалентная связь. Электроотрицательность	6,8	7,0	60,0	60,0	60,0	66,2
Степень окисления	6,8	7,0	58,5	60,0	60,0	66,2
Электролиты и неэлектролиты. Электролитическая диссоциация	6,8	6,8	58,8	61,0	60,0	65,8

По результатам проведения пяти уроков по разделу «Химическая связь» средний балл в 8 «Е» классе составил 6,9 балла, самый высокий средний балл в 8 «Е» классе составил 7,0 балла по темам «Строение атома», «Неполярная и полярная ковалентная связь. Электроотрицательность», «Степень окисления». В 8 «Д» средний балл составил 6,5 балла, самый высокий средний балл в 8 «Д» классе составил 6,8 балла по темам «Неполярная и полярная ковалентная связь. Электроотрицательность», «Степень окисления», «Электролиты и неэлектролиты. Электролитическая диссоциация».

Среднее значение обученности в 8 «Е» классе составило 60,0%, процент качества составил 66,0%. Тогда как, среднее значение степени обученности в 8 «Д» классе составило 58,3%, процент качества составил 60,0 %.

Для выявления достоверности полученных результатов по степени обученности учащихся проведена обработка методом однофакторного дисперсионного анализа в табличном редакторе Microsoft Excel. Результаты анализа показывают, что различия в классах по усвояемости материала являются значимыми (существенными). Об этом свидетельствует значение критерия Фишера $F : F_{\text{экспериментальный}} (3,42) > F_{\text{критического}} (2,31)$ (для показателя степень обученности) и $(7,91) > F_{\text{критического}} (2,31)$ (для показателя процент качества, и малая вероятность принятия нулевой гипотезы, так как p –наименьшее значение уровня значимости: $0,015 > 0,05$. При любом уровне значимости больше нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная о том, что различия результатов являются достоверными и использование информационных технологий способствует повышению усвоения материала школьниками.

Заключение. Использование информационных технологий, на уроках химии в средней школе облегчает деятельность педагога, а также повышает интерес учащихся к изучаемому предмету химии. Предлагаемые методические рекомендации к

проведению уроков по курсу химии могут быть применены в массовой практике работы учителей и студентов-практикантов.

Список использованных источников

1. Мычко, Д.И. Инновационные образовательные стратегии на уроках химии: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования / Д.И. Мычко, Е.А. Сеген. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2014. – 296 с.
2. Мычко, Д.И. Инновационные подходы к обучению в химическом образовании / Д.И. Мычко // Хімія: праблемы выкладання. – 2011. – № 9. – С. 30.
3. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
4. Королев, Л.Н. Информатика. Введение в компьютерные науки – учебное пособие / Л.Н. Королев, А.И. Миков. – М.: Высш. шк., 2002. – 300 с.

SOME ASPECTS OF APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN CHEMISTRY STUDIES IN 8 GRADES OF SECONDARY SCHOOL

Summary: the article presents the material on the application of computer technologies in the study of chemistry in secondary schools. Innovative technologies will make it possible to stimulate students' interest in the subject, to activate their educational and cognitive activities, which contributes to improving perception and quality of knowledge. This material can be used by teachers when creating a multimedia presentation on the subject.

Keywords: school, computer, technology, presentation, multimedia, quality of knowledge.

УДК 373.1.034:882,6/0433/

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В.П. Шевченко, М.Н. Шевченко

В статье проведено обоснование личностно-ориентированного подхода к духовно-нравственному воспитанию учащихся средствами художественной литературы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; личность учащегося; литературное образование; культурные ценности; содержание.

Введение. Задача литературного образования в условиях нового мышления, согласно национальной Концепции литературного образования в общеобразовательной школе Республики Беларусь, – переориентировать общественное внимание с идеалов человека решительного, но бездумного, на образец душевной организации человека, который не боится сложности мира, видит жизнь во всем ее реальном многообразии и сложности. Иными словами, в центре духовно-нравственного воспитания средствами художественной литературы и литературного образования в целом должна стать личность учащегося, сформированная под влиянием сложившейся в обществе общественно-политической, социально-культурной и иной ситуации, и возможности ее изменения в соответствии с высокими педагогическими идеалами и нравственными ценностями.

Важной задачей курса литературы в средней школе является воспитание грамотного читателя, т.е. читателя, без которого просто невозможен реальный культурный диалог, который в качестве активного его участника влияет на существование литературы. При этом чтение рассматривается как вид общения с миром опосредованного через книгу, выражения функции языка, требующее определенных, постепенно вырабатываемых, воспитываемых культурных и интеллектуальных навыков, определенной «базы» личных знаний. Оно является основой творческой деятельности в любой сфере жизни, открытия нового строя мыслей и чувств, нового способа их выражения.

Результаты исследования. Основные нравственные проблемы возникают не на уровне текста, а в самой реальной жизни людей. Какие бы правила поведения мы не предлагали учащимся в качестве нравственных образцов, они не станут их убеждениями, если не будут выстраданы самостоятельно. И отправным пунктом их выработки в любом случае будут не научные категории теории литературы, а здравый смысл, обычные «житейские понятия», которыми он овладевает в своей обыденной жизни. Например, «Круглый стол» на тему: «Всякий ли путь, который ведет к цели, оправдан?» позволяет учащимся стать «свидетелями» того, как через ошибки и страдания идут герои романа К.Чорнага «Пошуки будучині» к своему будущему, модель которого выстроилась в их сознании и понимании как выражение их собственной социально-духовной культуры. Личностно-ориентированный подход в данном случае рассматривается как система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других; своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, творческой. Она необходима для духовного прозрения в понимании учеником себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференциации образования, выбора собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идет о помощи в личностном самоопределении и самоутверждении. Для педагогической поддержки актуален вопрос: "Кем быть именно мне?" Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет как самостоятельный вопрос "Как жить?" Как построить свойственный тебе индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, оптимальный характер отношений с людьми. Ответы на эти вопросы педагог-словесник дает с помощью средств художественной литературы через способ «узнавания» учащимся себя в том или ином образе и выбор адекватных средств самовыражения. Богатый материал для «узнавания» дают, например, комедии Я. Купалы «Тутэйшыя» и К. Крапивы «Хто смяецца апошнім», «Палеская хроніка» И. Мележа и «Неруш» В. Казько.



Урок в средней школе ведут студенты УО МГПУ им. И.П. Шамякина

Логика неумолимо подсказывает, что подлинная теория учения не может концентрироваться только на формировании научных понятий. «Она должна включать как изучение механизма спонтанного формирования «житейских» понятий, так и изучение оптимальных путей перехода от этих последних к «научным» понятиям» [1, с. 14]. Под большой вопрос вообще необходимо поставить способность к абстрактному категориальному мышлению, например, ребенка дошкольного и начального школьного возраста, который не столько познает действительность, сколько переживает ее в сфере личного опыта. И в этом плане гуманизм и демократия, безусловно, вносят существенные изменения в эту сферу. Они выявляют также и новые качества педагогического мышления, ставят человеческое измерение во главу всего образовательного процесса. В центр внимания ставится учащийся как субъект, как личность, которая сама утверждается в различных формах деятельности.

Если же мы склоняемся к мысли, что моральная норма не является порождением разума, а есть итог длительного исторического развития, отбора и закрепления наиболее эффективных форм нравственного опыта, то тем самым утверждаемся в приоритете «этики жизни», по сравнению с «этикой логики». Если же ни разум, ни социальный опыт, ни значения и смыслы культуры в расчет не принимаются, а нравственная норма представляется как результат божественного откровения, то мы имеем дело с религиозной этикой. И каждая из этих этик в качестве учебной дисциплины предполагает свои педагогические принципы.

Однако независимо от этого они не теряли свою духовную природу и связь с духовной культурой общества. Иное дело, что эта природа и связь здесь трактуются по-разному, в зависимости от чего и находится эффективность духовно-нравственного воспитания учащихся. Сосредоточение внимания лишь на рациональной этике как раз и является основной причиной отсутствия до сих пор более или менее эффективных педагогических методов и средств развития самостоятельности и обеспечения ответственного поведения учащихся, нравственно-волевого их реагирования на явления и события общественной жизни, преодоления безразличия к судьбам других людей (отдельных лиц, коллективов, нации и т.д.), нежелания и неумения постоять за себя, за свои нравственные идеалы и ценности, бороться за их претворение в жизнь. И эти негативные явления – отнюдь не результат безразличного отношения школы и общественности к нравственному воспитанию учащихся. Ибо вопросы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения всегда находились в центре внимания государства.

Все это дает основание предположить, что суть проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся не в том, какие ценности пропагандируются, а в том, как это делается, какие педагогические принципы при этом используются. Само по себе знание нормы, знание того, как надо вести себя в той или иной ситуации, вовсе не гарантирует желаемое поведение учащихся. Совершенно очевидно, что эффективность нравственного воспитания напрямую не зависит от содержания, способов и интенсивности пропаганды образцов нравственного поведения. Она определяется самой нравственной культурой личности. Примером могут служить жизненный и творческий подвиг Ф. Скорины и М. Богдановича, Ф. Богушевича и В.И. Дунина-

Мартинкевича, которые сознательно сделали свой нравственный выбор в пользу белорусской литературы и культуры, духовные искания Лобановича («На ростанях» Я. Коласа) и др.

Нравственная же культура личности далеко не тождественна ее рациональному, информационному, общечеловеческому содержанию. Эта культура возникает лишь на пути развития духовности человека, формирования соответствующих ценностных ориентаций, соответствующего нравственного кредо, которое как бы одухотворяет учебную и профессиональную деятельность, позволяет воспринимать их как предмет своей любви и бороться с тем плохим, что находишь в любимом деле, неуклонно идти по пути жизненного подвига. Хороший, истинный учащийся, по мнению А.Ф. Лосева, – «это уже самостоятельный человек, хотя он может быть еще несовершеннолетним. Он тоже несет ответственность за себя, хотя пока в достаточно узких пределах. Наличие разума здесь не говорит о том, что данный человек состоялся как личность, то есть как носитель высоких ценностей, как существо духовно-нравственное, готовое следовать нормам, принятым в данном обществе, без которых существование социальных систем оказалось бы вообще невозможным. Его развитие неразрывно связано с познанием смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и за счет открытия совершенного нового, неизвестного предшествующим поколениям» [2, с. 323].

Не отказываясь от социальной детерминации и конечных целей обучения, важно обеспечить в его процессе полноценное – свободное и творческое – проживание детства и юности как самоценных и социально-значимых периодов жизненного утверждения человека. Без свободы нравственного выбора нет и не может быть духовно-нравственного воспитания.

Личностная ситуация на уроке – результат сложного взаимодействия его субъективного и объективно заданного содержания. При этом материал как бы задает сферу творческого поиска и самовыражения участников образовательного процесса, а те, в свою очередь, неизбежно реконструируют это содержание, извлекают из него актуальные жизненные смыслы. Извлечение же этих актуальных жизненных смыслов определяется и направляется воспитательной средой.

«Воспитание как организация процесса развития и саморазвития личности во многом определяется воспитательной средой, включающей в себя природные, социальные и культурные факторы. Оно тесно связано с повседневной жизнью, в которой существует индивид, с особенностями жизнедеятельности в регионах, состоянием его религиозности и социальной активности. Человек всегда является частью социального целого: народа, нации, региональной общности, с которыми он связан неразрывными духовными связями как субъект соответствующей культуры» [3, с. 18].

Заключение. Подводя итог сказанному, можно заключить, что эффективность духовно-нравственного воспитания средствами художественной литературы обеспечивается не его научным или идеологическим содержанием, а своей личностной, прежде всего ценностно-нормативной ориентацией.

Учащемуся предоставляется возможность самому найти способ нравственного самовыражения и самоутверждения. Основной акцент делается на ценности воспитания, воспитательную среду и воспитательный процесс, создание личностно утверждающей ситуации. Образовательный процесс превращается в главную сферу личностного проявления через социокультурную деятельность учителя и ученика с помощью соответствующего учебного содержания (литературного произведения) и его соотношения с насущными потребностями, интересами, нравственно-волевыми качествами и способностями учителя, смыслами и нормами повседневной культуры. Из целенаправленной деятельности по формированию личности воспитание здесь превращается в своеобразную форму равноправного диалогового общения, которое не исчерпывается лишь информационным обменом, а проявляется как форма взаимодействия равноправных субъектов, направляемая их личным опытом. При этом индивидуальное действие осуществляется здесь с помощью оценивания и интерпретации ситуаций, в которых он действует, постижение культурного смысла поведения других людей.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения / А.А. Леонтьев // Школа 2000: Концепции, программы, технологии. – М., 1998. – Вып. 2. – С. 11–20.
2. Лосев, А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1986. – 366 с.
3. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. – № 2. – С. 10–43.

PERSON-ORIENTED APPROACH TO THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PUPILS BY MEANS OF CLASSIC LITERATURE

Summary: the article substantiates the person-oriented approach to the spiritual and moral education of pupils by means of classic literature.

Key words: spiritual and moral education; the pupil's personality; literary education; cultural values; content.

УДК 556.11 (476.2)

**САНИТАРНО-ХИМИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ВОДЫ
ИЗ КОЛОДЦЕВ ДЕРЕВЕНЬ ЛЕЛЬЧИЦКОГО РАЙОНА**

*Е. А. Бодяковская, И. Н. Крикало,
В. Н. Кононович*

В статье представлены результаты определения санитарно-химических показателей качества питьевой воды, отобранной из колодцев деревень Лельчицкого района, в летний и осенний периоды. Все показатели качества колодезной воды в эти периоды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения. При этом не прослеживается чёткой закономерности в повышении и понижении показателей в населённых пунктах с течением времени, они специфичны для каждой контрольной точки.

Ключевые слова: питьевая вода; концентрация ионов водорода (рН); общая жесткость; сухой остаток; уровень сульфат-ионов.

Введение. Подземные воды являются основным источником питьевого водоснабжения в нашей республике. Величина прогнозных эксплуатационных запасов подземных вод Беларуси составляет 49,6 млн м³/сут [1], [2], [3]. Загрязнение подземных водоносных комплексов, залегающих на разных глубинах, колеблется в значительных пределах. Самые высокие концентрации загрязняющих веществ в воде свойственны безнапорным, верхним водоносным комплексам, и минимальные в основном для глубоко залегающих, доля которых в водоснабжении населения меньше 10%. Особенно велики масштабы загрязнения грунтовых вод, эксплуатируемых с помощью колодцев в сельской местности. Самым распространенным компонентом сельскохозяйственного и коммунального загрязнения подземных вод являются нитраты, в наибольшей степени загрязняющие воды верхних безнапорных водоносных горизонтов [4], [5], [6]. В связи с этим для нашей республики остается одной из главных экологических проблем – качество питьевой воды, которая напрямую связана с состоянием здоровья населения, экологической чистотой продуктов питания, с разрешением проблем медицинского и социального характера [7], [8], [9]. В связи с этим становится актуальным постоянное исследование употребляемой в пищу человеком воды, особенно нецентрализованного водоснабжения.

Цель работы – изучить динамику санитарно-химических показателей качества колодезной воды населенных пунктов Лельчицкого района в летне-осенний период.

Исследования по определению санитарно-химических показателей качества колодезной воды проводились в летний и осенний периоды в деревнях Лельчицкого района: Боровое, Буда-Софиевка, Дзержинск, Буйновичи и Милошевичи. Пробы колодезной воды отбирались в соответствии с СТБ ГОСТ Р 51593-2001 Вода питьевая. Отбор проб [10]. Нормативные показатели качества воды приведены согласно Санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения» [11]. Определение гидрохимических показателей выполнено согласно стандартным методикам [12] в ГУ «Республиканский центр аналитического контроля в области

охраны окружающей среды», аккредитованной для выполнения подобных исследований. В воде определялись концентрация ионов водорода (рН), сухой остаток, общая жесткость, уровень сульфат-ионов. Статистическая обработка данных выполнена в стандартном пакете Excel.

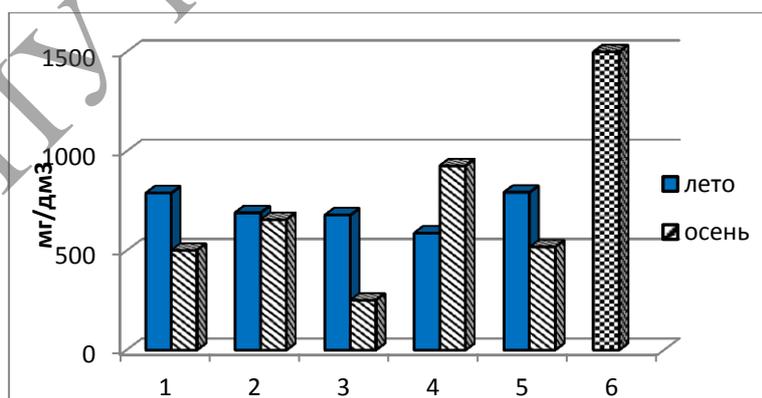
Результаты исследований. При исследовании санитарно-химических показателей качества колодезной воды было установлено, что в исследованных образцах колодезной воды во всех населенных пунктах значение рН в летний и осенний периоды не превышало санитарно-гигиенические требования (от 6,0 до 9,0 единиц) (см. таблицу). Как видно из таблицы, диапазон колебаний рН составил от 6,1 (осенью в деревне Дзержинск) до 7,5 единиц (летом в деревне Милошевичи).

Общая минерализация (сухой остаток) представляет собой суммарный количественный показатель содержания растворенных в воде веществ. Количество органических веществ в сухом остатке составляет не более 10%, поэтому можно считать, что этот показатель характеризует общую минерализацию воды.

Таблица – Значение рН колодезной воды в населенных пунктах Лельчицкого района в летне-осенний период

Показатель	СанПиН	Населенные пункты Лельчицкого района				
		Милошевичи	Буда-Софиевка	Дзержинск	Буйновичи	Боровое
Летний период						
рН, ед	6–9 ед	7,5	7,2	7,3	6,9	7,1
	Осенний период					
	6–9 ед	6,6	7,1	6,1	6,6	6,7

Известно, что значительное содержание минеральных солей придает воде соленый или горький вкус. Норматив данного показателя составляет до 1500 мг/дм³ [11]. При ее определении было установлено, что все пробы воды, взятые как в летний, так и в осенний периоды, соответствовали требованиям СанПиН к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения (см. рисунок 1).

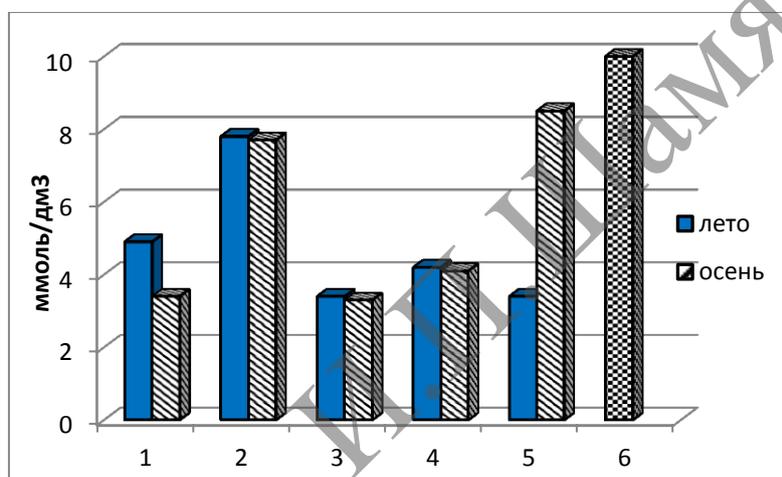


1 – д. Милошевичи, 2 – д. Буда-Софиевка, 3 – д. Дзержинск, 4 – д. Буйновичи, 5 – д. Боровое, 6 – СанПиН

Рисунок 1. – Уровень общей минерализации в колодезной воде населенных пунктов Лельчицкого района в летний и осенний периоды

Минимальный уровень общей минерализации воды в летний период отмечен в деревне Буйновичи (588 мг/дм³), а осенью – в деревне Дзержинск (251 мг/дм³). Максимум данного показателя наблюдался в деревне Боровое и Милошевичи летом – соответственно 793 мг/дм³ и 789 мг/дм³, а в деревне Буйновичи осенью – 927 мг/дм³.

Общая жесткость – это природное свойство воды, обусловленное наличием так называемых солей жесткости, т.е. всех солей кальция и магния в сырой воде (сульфатов, хлоридов, карбонатов, гидрокарбонатов и др.). По санитарным нормам жесткость питьевой воды из колодцев не должна быть выше 10 ммоль/дм³ [11]. При анализе данного показателя было установлено, что все образцы питьевой воды, взятой в летний и осенний периоды, соответствовали нормативу (см. рисунок 2). При этом минимальный уровень в летний период наблюдался в деревне Боровое и Дзержинск (3,4 ммоль/дм³) а в осенний – в деревне Дзержинск и Милошевичи (соответственно 3,4 ммоль/дм³ и 3,3 ммоль/дм³).

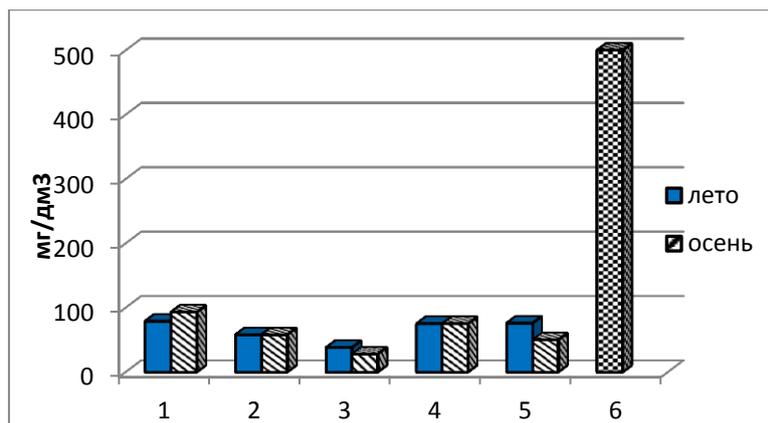


1 – д. Милошевичи, 2 – д. Буда-Софиевка, 3 – д. Дзержинск, 4 – д. Буйновичи,
5 – д. Боровое, 6 – СанПиН

Рисунок 2. – Концентрация катионов кальция и магния в колодезной воде населенных пунктов Лельчицкого района в летний и осенний периоды

Можно заметить, что в деревне Дзержинск наблюдался самый низкий уровень общей жесткости в течение двух периодов года. Максимальный уровень отмечен летом в деревне Буда-Софиевка – 7,8 ммоль/дм³, а осенью в деревне Боровое – 8,5 ммоль/дм³. Следует также отметить, что в деревне Боровое данный показатель в осенний период возрос в 2,5 раза относительно летнего. Возможно, накопившиеся в почве сухим летом соли кальция и магния с наступлением дождливой осени попали в питьевую воду.

Встречаются в питьевой воде соли соляной и серной кислот (хлориды и сульфаты). Они придают воде соленый и горько-соленый привкус. Вода, в 1 дм³ которой сульфат-ионов больше 500 мг, считается опасной для здоровья. При определении уровня сульфат-ионов в колодезной воде населенных пунктов Лельчицкого района было установлено, что все пробы воды, взятые летом и осенью, соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям (см. рисунок 3).



1 – д. Милошевичи, 2 – д. Буда-Софиевка, 3 – д. Дзержинск, 4 – д. Буйновичи,
5 – д. Боровое, 6 – СанПиН

Рисунок 3. – Уровень сульфат-ионов в колодезной воде населенных пунктов Лельчицкого района в летний и осенний периоды

Минимальный уровень сульфатов как в летний, так и в осенний периоды отмечен в деревне Дзержинск – соответственно 38 мг/дм^3 и 28 мг/дм^3 . Максимум данного показателя наблюдался в деревне Боровое и Буйновичи летом – соответственно 76 мг/дм^3 и 75 мг/дм^3 , а в деревне Милошевичи осенью – 93 мг/дм^3 .

Заключение. Таким образом, анализируя полученные результаты можно отметить, что все показатели качества воды, отобранной из колодцев деревень Лельчицкого района, в летний и осенний периоды соответствовали санитарно-гигиеническим требованиям к качеству воды источников нецентрализованного питьевого водоснабжения населения. При этом не прослеживается четкой закономерности в повышении и понижении показателей в населённых пунктах с течением времени, они специфичны для каждой контрольной точки и определяются погодными условиями, особенностями рельефа, геологического строения почвы, водным режимом и факторами антропогенного характера.

Список использованных источников

1. Зуев, В.Н. Изучение и охрана водных объектов / В.Н. Зуев. – Минск: Орех, 2006. – 70 с.
2. Ясовеев, М.Г. Пресные питьевые воды Беларуси: ресурсы и качество / М.Г. Ясовеев // Вести БГПУ. – 2007. – № 1. – С. 62–66.
3. Кудельский А.В. Пресные подземные воды как основной источник питьевого водоснабжения в республике Беларусь: ресурсы, качество, проблемы водопользования // Стратегические проблемы охраны и использования водных ресурсов. – Минск: Минсктиппроект, 2011. – С. 7–29.
4. Амвросьева, Т.В. Питьевая вода как среда обитания патогенных энтеровирусов и актуальные проблемы её вирусного загрязнения / Т.В. Амвросьева, Н.В. Поклонская, З.В. Богуш // Вода: экология и технология: материалы 7 Междунар. конгресса г. Москва, 30 мая – 2 июня 2006 г. – ЭКВАТЭК, 2006. – Ч 2. – С. 945–947.
5. Ясовеев, М.Г. Влияние качества питьевых вод на заболеваемость населения / М.Г. Ясовеев, В.В. Шершнева // Медицинские новости. – 2005. – № 2. – С. 49–54
6. Станкевич, Р.А. Картирование качественных показателей подземных источников водоснабжения – актуальная задача в Беларуси / Р.А. Станкевич // Белорусский геологический портал [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://geology.by/-q-q/673-art1.html>. – Дата доступа: 08.02.2013.
7. Позин, С.Г. О качестве воды открытого источника хозяйственно-питьевого водоснабжения города / С.Г. Позин, А.А. Черноморец // Военная медицина. – 2007. – № 4. – С. 90–92.

8. Позин, С.Г. О некоторых итогах научно-практических исследований по обеспечению безопасности воды в хозяйственно-питьевых водопроводах / С. Г. Позин // Медицинский журнал: научно-практический рецензируемый журнал. – 2008. – № 4. – С. 48–52.

9. Позин, С.Г. Качество воды источников нецентрализованного хозяйственно-питьевого водоснабжения в 1994 и 2009 годах / С.Г. Позин // Военная медицина. – 2011. – № 2. – С. 92–95.

10. Вода питьевая. Отбор проб : СТБ ГОСТ Р 51593-2001 – Введ. 01.11.2002. – Минск : Гос. комитет по стандартизации Респ. Беларусь, 2001. – 12 с.

11. Санитарные нормы, правила и гигиенические нормативы «Гигиенические требования к источникам нецентрализованного питьевого водоснабжения населения»: Постановление № 105. – Введ. 02.08.2010. – Минск : М-во здравоохранения Респ. Беларусь, 2011. – 20 с.

12. Вода питьевая. Общие требования к организации методов контроля качества: СТБ 1188-99. – Введ. 01.07.2000. – Минск: Госстандарт: Гос. стандарт Респ. Беларусь, 2006. – 20 с.

THE SANITARY-CHEMICAL QUALITY INDICATORS OF DRINKING WATER TAKEN FROM PUBLIC WELLS IN SOME SETTLEMENTS OF LELCHYTSY DISTRICT

Summary: the article presents the results of the determination of sanitary and chemical indicators of the quality of drinking water from wells in the villages of Lelchitsy region. All the indicators of quality of well water in the summer and autumn periods were in accordance with hygiene and sanitary requirements. At the same time with the passage of time a clear patterns in the rise and fall of indicators in each settlement was not established. Quality indicators of well water are specific to each village of Lelchitsy district.

Keywords: bottled water; concentration of hydrogen ions (pH); total hardness; solid residue; content sulfat ions.

УДК 572.087-055.2

К ОЦЕНКЕ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖЕНЩИН

В.В. Валетов, А.Р. Баймурадова

В статье представлены аспекты формирования соматотипов женщин в возрасте 21–55 лет. Раскрывается взаимосвязь возраста с антропометрическими характеристиками, на основании которых рассчитаны индексы телосложения, компонентный состав тела и определены соматотипы обследуемых женщин. Среди женщин первого зрелого возраста выделено 5 соматотипов: экто-эндоморфный – 24,4 %, экто-мезоморфный – 2,2 %, мезо-эндоморфный – 44,4 %, эндо-мезоморфный – 24,4 %, экоморфный – 4,4 %. Среди женщин второго зрелого возраста было выделено 3 соматотипа: мезо-эндоморфный – 51,1 %, эндо-мезоморфный – 46,7 %, экоморфный сбалансированный – 2,2 %.

Введение. Стабильность и изменчивость морфофункциональных показателей человека во времени все чаще привлекают внимание исследователей. В течение всей жизни организм человека находится в процессе преобразования. В его тканях, органах и системах происходят сложные изменения. Комплекс морфофункциональных признаков определяет в конечном итоге физическое состояние человека [4].

Оценка физического развития, как правило, базируется на оценке простейших антропометрических показателей – массы тела, роста и т. д. Более полные сведения о выраженности отдельных компонентов тела и гармоничности их соотношения по

результатам антропометрии могут быть получены при расчете количественных антропометрических индексов. Потребность в антропометрических исследованиях обуславливается большой изменчивостью размеров тела человека. Это трансгрессивная изменчивость, которая обуславливает необходимость количественных определений [1].

В исследовании приняли участие 90 женщин г. Мозыря в возрасте от 21 до 55 лет. Согласно возрастной периодизации онтогенеза человека по В.В. Бунаку (1965 г.), к первому периоду зрелого возраста (21–35 лет) относились 45 женщин [2]. Ко второму периоду зрелого возраста (36–55 лет) – 45 женщин. Все обследованные родились и постоянно проживали на территории города Мозыря.

Антропометрические измерения физического статуса женщин проводились по следующим параметрам: длина тела, вес, обхваты частей тела (шеи, плеча, предплечья, груди, талии, живота, обхват через ягодицы, обхват бедра, голени), обхват дистальных эпифизов (диаметров) плеча, предплечья, бедра, голени; кожно-жировые складки на подбородке, под лопаткой, на передней и задней поверхности плеча, на предплечье, на животе, верхнеподвздошная жировая складка, жировая складка на тыльной поверхности кисти, на середине бедра спереди, над надколенником, на середине голени сзади.

Антропометрические измерения выполнялись при помощи специальных инструментов. Длину тела и обхватные размеры тела определяли при помощи сантиметровой ленты (рисунки 1–2). Измерения толщины кожно-жировых складок и диаметров тела проводили с помощью штангенциркуля. Массу тела измеряли с помощью напольных весов.

На основании полученных данных рассчитывали индексы телосложения: индекс Кетле (Индекс массы тела), индекс Брока – Бругша в кг, весово-ростовой показатель в г/см (Индекс Хоске), формула Лоренца в кг (идеальная масса тела), формула Мостеллера в кв. м (площадь поверхности тела), абсолютное количество мышечного компонента в кг, относительное количество мышечного компонента в %, абсолютное содержание жира в кг, относительное содержание жира в %, абсолютная масса костной ткани в кг, относительное содержание костной ткани в %.

Полученные данные легли в основу определения соматотипов обследованных женщин (21–55 лет) по схеме Хит-Картера.

Данные обработаны статистически [5].

Результаты исследования. Наиболее интегральной антропометрической характеристикой человека служит длина тела. На первый и второй периоды зрелости приходится стабильная длина тела, но затем происходит постепенное уменьшение длины тела в последовательном ряду возрастных групп. Это связано не только со старением опорно-двигательного аппарата, но и с различиями размеров тела женщин разных возрастов. У обследованных нами женщин рост составил $168,3 \pm 0,75$ см и $167,6 \pm 0,76$ см соответственно для первого и второго периодов зрелости.

Масса тела с первых дней жизни и примерно до 25 лет у большинства людей постепенно увеличивается, а затем до наступления второго периода зрелости остается без изменений. Средняя масса тела для женщин 21–35 лет составила $57,6 \pm 0,88$ кг. Согласно классификации массы тела женщин возраста 25–59 лет, предложенной на основе изучения относительной смертности (Metropolitan Life Insurance Co, 1983), для роста $168,3 \pm 0,75$ соответствуют пределы изменения массы тела: низкая – 54,48–60,38 кг, средняя – 59,02–65,38 кг, высокая 63,56–72,19 кг. Полученные данные массы тела соответствовали низким значениям (таблица 1) [3]. Средняя масса тела для женщин второго периода зрелости составила $71,7 \pm 0,71$ кг. Это на 14,1 ед. больше, чем у женщин первого периода зрелости. Согласно вышеупомянутой классификации, для роста $167,6 \pm 0,75$ значение находится в верхней границе предела изменения массы тела, то есть говорит об избыточном весе.

Таблица 1. – Анатомо-морфологическая характеристика испытуемых женщин 21–55 лет (n=45)

Показатель	21–35 лет	36–55 лет
	M±m	M±m
Длина тела, см	168,3±0,75	167,6±0,76
Масса тела, кг	57,6±0,88	71,7±0,71

Были измерены обхватные параметры, поперечные размеры конечностей (диаметры), толщина кожно-жировых складок частей тела женщин, на основании которых были рассчитаны индексы массы тела и компонентный состав.

При измерении обхватных параметров тела были изучены окружность шеи, плеча, предплечья, груди, талии, живота, ягодиц, бедра, голени (таблица 2). Окружность талии у женщин первого зрелого возраста не превышала рекомендованных норм ВОЗ – 80 см. С наступлением второго зрелого возраста происходят инволютивные изменения: увеличивается окружность талии, живота, бедер, ягодиц, плеч. И, соответственно, женщины второго периода зрелости в сравнении с женщинами в возрасте 21–35 лет имеют более высокие величины обхватных параметров тела, что, возможно, связано с жировыми отложениями. У большинства женщин увеличение объемов тела начинается после наступления климакса. Окружность талии женщин 36–55 лет составила $84,3 \pm 0,66$ см, что больше рекомендованных норм ВОЗ – менее 80 см и может говорить об избыточном весе тела (от 80 до 87,9 см).

Таблица 2. – Показатели обхватных параметров тела женщин 21–55 лет (n=45)

Показатель	21–35 лет	36–55 лет
	M±m	M±m
Окружность шеи, см	35,4±0,09	37,1±0,06
Обхват плеча, см	29,8±0,42	36,4±0,10
Окружность предплечья, см	22,7±0,22	26,4 ±0,34
Окружность груди, см	89,5±0,61	98,7±0,26
Окружность талии, см	69,5±0,81	84,3±0,66
Окружность живота, см	70,4±0,84	87,0±0,76
Окружность ягодиц, см	94,4±0,46	101,5±0,39
Окружность бедра, см	54,9±0,29	57,6±0,17
Окружность голени, см	34,3±0,27	36,8±0,15

Поперечные размеры конечностей (диаметры) у женщин первого периода меньше, чем у женщин второго периода зрелого возраста. Так, дистальный диаметр плеча и предплечья у женщин в возрасте 21–35 лет составляет $7,24 \pm 0,11$ и $5,73 \pm 0,05$ соответственно, что в 0,72 и 0,98 раза меньше, чем у женщин второго зрелого возраста.

Дистальный диаметр бедра и голени у женщин 21–35 лет ($9,60 \pm 0,21$ см и $6,18 \pm 0,07$ см соответственно) соответственно в 1,23 и 1,16 раза меньше, чем у женщин 36–55 лет.

Таблица 3. – Показатели обхватов дистальных эпифизов тела женщин 21–55 лет (n=45)

Показатель	21–35 лет	36–55 лет
	M±m	M±m
Диаметр плеча	7,24±0,11	7,96±0,02
Диаметр предплечья	5,73±0,05	5,62±0,05
Диаметр бедра	9,60±0,21	11,8±0,12
Диаметр голени	6,18±0,07	7,13±0,08

Значения толщины кожно-жировых складок частей тела исследуемой группы женщин представлены в таблице 4. Значения толщины кожно-жировых складок во всех измеряемых точках у женщин 35–55 лет превышало в 1,01–1,02 раза таковые у женщин в возрасте 21–35 лет. Это связано с избыточной массой тела и жировыми отложениями.

Таблица 4. – Показатели толщины кожно-жировых складок у женщин 21–55 лет (n=45)

Показатель	21–35 лет	36–55 лет
	M±m	M±m
Подбородок	12,5 ± 0,10	12,6 ± 0,09
Под лопаткой	18,9 ± 0,37	22,6 ± 0,18
Передняя поверхность плеча	14,4 ± 0,23	18,2 ± 0,17
Задняя поверхность плеча	21,7 ± 0,45	19,4 ± 0,17
Предплечье	13,3 ± 0,20	17,1 ± 0,18
Живот	21,8 ± 0,64	22,6 ± 0,33
Верхнеподвздошная	23,1 ± 0,55	23,5 ± 0,18
Кисть	2,81 ± 0,05	3,5 ± 0,05
Бедро	17,8 ± 0,26	20,7 ± 0,12
Над надколенником	10,0 ± 0,19	11,8 ± 0,23
Голень	18,9 ± 0,31	18,6 ± 0,12

Развитие женщин в исследуемых периодах оценивали с помощью индексов. Рассчитывали индексы массы тела, дающие косвенное представление об избыточности или дефиците массы тела.

Женщины в возрасте 21–35 лет характеризуются гармоничным телосложением – значение индекса Кетле $20,3 \pm 0,27$ кг/м², т. е. масса тела соответствовала росту. По классификации, предложенной ВОЗ, такое значение ИМТ свидетельствует о нормальной массе тела. Это характерно и для возраста 21–24, 25–34 и 35 лет. Индекс Кетле у женщин во втором периоде зрелости составил $25,5 \pm 0,14$ кг/м², что по классификации, предложенной ВОЗ, говорит об избыточной массе тела [3].

Таблица 5. – Показатели индекса ИМТ для женщин 21–35 лет

Возраст, лет	Значение ИМТ, кг/м ²	Норма, кг/м ²
21–24	19,6	Менее 20
25–34	20,5	20–25
35	22,6	21–26

У женщин первого периода зрелости индекс упитанности или весово-ростовой показатель Хоске, был ниже нормы (на 48,2 ед.) и составил $341,8 \pm 4,62$ г/см. Данное значение свидетельствует о плохой упитанности, т. е. с увеличением роста увеличение массы тела не происходило пропорционально. У женщин 36–55 лет индекс упитанности был выше нормы (на 37,1 ед.) и составил $427,1 \pm 2,80$ г/см. Это говорит о том, что при прекращении роста вес женщин продолжал увеличиваться.

Индекс Брока-Бругша устанавливает идеальные отношения между массой тела и ростом.

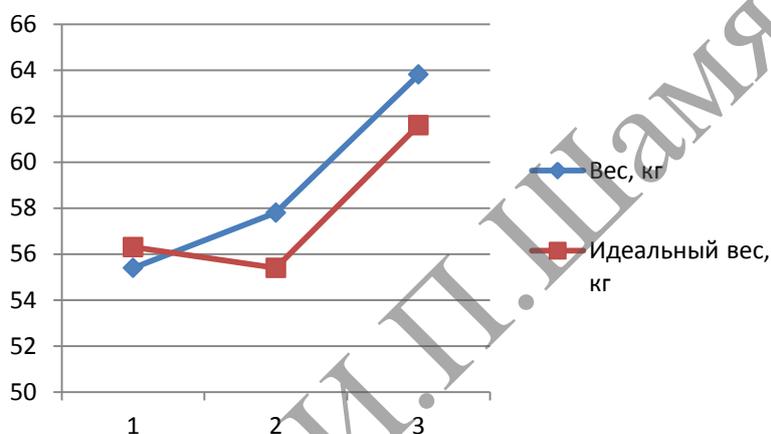


Рисунок 1. – Показатели оптимального веса для женщин 21–35 лет

Из данных, представленных на рисунке 1, видно, что масса тела у женщин первого периода зрелости, рассчитанная по формуле французского врача и антрополога Поля Брока, находилась в пределах идеальной, т. е. масса тела соответствовала данному росту.

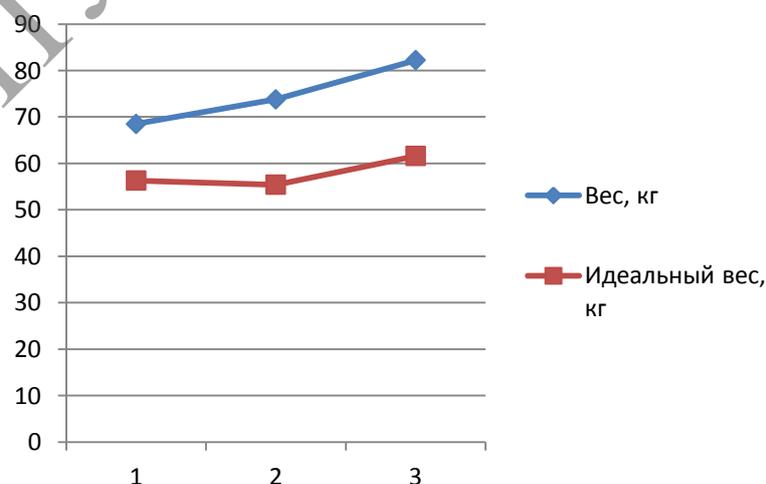


Рисунок 2. – Показатели оптимального веса для женщин 21–35 лет

У женщин в возрасте 35–55 лет вес тела для роста 167,6 см был выше идеального, рассчитанного по формуле Поля Брока (рисунок 2).

Формула Лоренца также показывает идеальный вес тела. По данной формуле рассчитано, что женщины 21–35 лет имеют недостаточную массу тела для роста 168,3 см, что на 15,3 ед. меньше идеальной массы тела – 72,9 кг. Для женщин второго периода зрелости идеальный вес тела по Лоренцу составляет $72,0 \pm 0,95$ кг. Исходя из этого, обследуемые женщины 35–55 лет имеют массу тела, соответствующую росту.

Площадь поверхности тела является лучшим показателем метаболического обмена, чем масса тела, поскольку она менее зависит от излишнего количества жировой ткани. Значение площади поверхности тела у женщин первого зрелого возраста составило $1,64 \pm 0,01 \text{ м}^2$, что соответствует норме. Значения площади поверхности тела у женщин второго зрелого возраста составило $1,83 \pm 0,01 \text{ м}^2$, что в 1,12 раза больше, чем у женщин 21–35 лет и превышает норму.

Компонентный состав тела представлен мышечной, костной и жировой массами. Компонентный состав тела у женщин зрелого возраста также имеет выраженные особенности. Относительная масса мышечного компонента у женщин 21–35 лет была равна $59,3 \pm 0,69 \%$, у женщин 35–55 лет – $58,2 \pm 0,38 \%$; относительная масса жирового компонента – $34,3 \pm 0,47\%$ (высокое значение) и $33,8 \pm 0,20\%$ (умеренно высокое значение); костного компонента – $18,3 \pm 0,44\%$ и $18,6 \pm 0,20 \%$, соответственно у женщин первого и второго зрелого возраста.

По данным компонентного состава тела мы определяли соматотип обследуемых женщин (21–55 лет) по схеме Хит-Картера. Проведенный анализ позволил выявить среди женщин первого зрелого возраста 5 соматотипов: экто-эндоморфный, характеризующийся низким развитием мускулатуры и тучностью – 24,4 %; экто-мезоморфный, характеризующийся низким развитием мускулатуры и мощным развитием скелета – 2,2 %; мезо-эндоморфный, для которого характерно относительное развитие мышц и скелета и обильное жировотложение – 44,4 %; эндо-мезоморфный (24,4 %) – характеризуется средним жировотложением, мощным развитием мускулатуры и скелета; эктоморфный сбалансированный или чистый – 4,4 %. Последний характеризуется низкой степенью развития мускулатуры (рисунок 3).

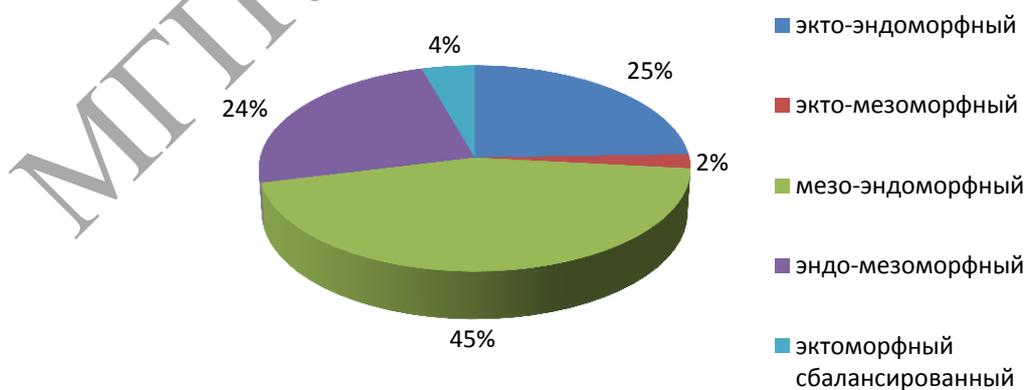


Рисунок 3. – Соматотип женщин 21–35 лет

Среди женщин второго зрелого возраста было выявлено 3 соматотипа: мезо-эндоморфный – 51,1 %; эндо-мезоморфный – 46,7 %; эктоморфный сбалансированный – 2,2 % (рисунок 4).

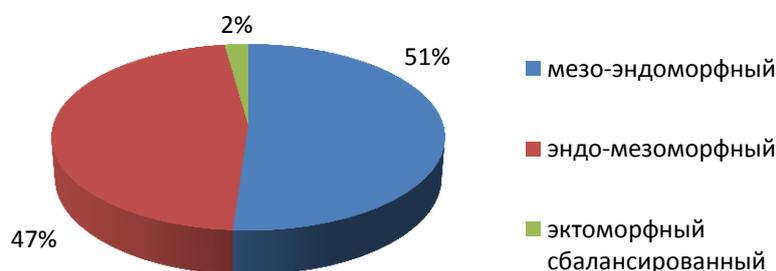


Рисунок 4. –Соматотипы женщин 36–55 лет

Была рассчитана корреляционная зависимость величины окружности талии от индекса Кетле. Для женщин 21–35 лет это значение составило 0,54, т. е. величина окружности талии в средней степени зависит от ИМТ. Для женщин второго зрелого возраста эта зависимость составила 0,76. Это означает, что окружность талии сильно зависит от индекса массы тела.

Величина отношения окружности талии к окружности бедер коррелирует с ИМТ. Для женщин 21–35 лет значение составило 0,36, а для женщин второго периода – 0,65. Это означает, что в первом случае отношение окружности талии к окружности бедер не зависит от величины индекса массы тела. А во втором случае, наоборот, зависимость сильная.

Нами была определена зависимость относительного содержания жира от индекса массы тела. Для женщин первого периода зрелости корреляционная зависимость составила 0,44, что говорит о слабой зависимости накопления жира от величины индекса массы тела. Для женщин 35–55 лет зависимость составила – 0,25, т. е. содержание относительного жира не зависело от величины индекса Кетле.

Заключение. 1. Женщины первого периода зрелости (21–35 лет) характеризуются гармоничным телосложением (значение индекса Кетле не превышало норму). Однако низкое значение индекса Хоске ($341,8 \pm 4,62$ г/см) свидетельствует о плохой упитанности. Площадь поверхности тела обследуемых женщин ($1,64 \pm 0,01$ м²) соответствовала нормативным значениям. Относительная масса мышечного компонента составила $59,3 \pm 0,69$ %, относительная масса жирового компонента – $34,3 \pm 0,47$ %, костного компонента – $18,3 \pm 0,44$ %. На основании компонентного состава тела выделено 5 соматотипов: экто-эндоморфный, экто-мезоморфный, мезо-эндоморфный, эндо-мезоморфный, эктоморфный.

2. Женщины в возрасте 35–55 лет отличались избыточной массой тела – индекс Кетле – $25,5 \pm 0,14$ кг/м², индекс Хоске – $427,1 \pm 2,80$ г/см, низким уровнем метаболического обмена, значение площади поверхности тела превышало норму ($1,83 \pm 0,01$ м²). Среди женщин второго зрелого возраста было выделено 3 соматотипа: мезо-эндоморфный, эндо-мезоморфный, эктоморфный сбалансированный.

Список использованных источников

1. Белоокая, Т.В. О проблеме оздоровления природы, человека, общества / Т.В. Белоокая // Чернобыльская катастрофа: прогноз, профилактика, лечение и медико-психологическая реабилитация пострадавших. – Минск, 1995. – С. 3–5.
2. Бунак, В.В. Антропометрия / В.В. Бунак. – М.: ГУПН РСФСР, 1941. – 364 с.
3. Мартиросов Э.Г. Применение антропологических методов в спорте, спортивной медицине и фитнесе: учеб. пособие / Э.Г. Мартиросов, С.Г. Руднев, Д.В. Николаев. – М. : Физическая культура, 2009. – 144 с.
4. Нехаева, Т.И. Антропометрия и биоэлектрическая анатомия в оценке физического статуса женщин старших возрастных групп: автореф. дис. ... канд. мед. наук. 14.03.01 /Т.И. Нехаева; Красноярский мед. ун-т им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. – Красноярск, 2011. – 22 с.
5. Рокицкий, П.Ф. Биологическая статистика / П.Ф. Рокицкий. – Минск: Высшая школа, 1973.

THE ASSESSMENT OF ANTHROPOMETRICAL CHARACTERISTIC OF WOMEN

Summary: the article presents the aspects of formation of the somatotypes of women aged 21–55 years. It reveals the connection between age and anthropometric characteristics, on the basis of which the indexes of the physique and the component composition of the body are calculated, and the somatotypes of the women surveyed are identified. Among the women of the first mature age, 5 somatotypes were distinguished: ecto-endomorphous – 24,4 %, ecto-mesomorphic – 2,2 %, meso-endomorphous – 44,4 %, endo-mesomorphic – 24,4 %, ectomorphic – 4,4 %. Among the women of the second mature age, 3 somatotypes were distinguished: meso-endomorphous – 51,1 %, endo-mesomorphic – 46,7 %, ectomorphic balanced – 2,2 %.

УДК 577.1: 636.2.082.455

ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ МЕДИ, ЖЕЛЕЗА, ГЕМОГЛОБИНА И ПОКАЗАТЕЛЕЙ АНТИОКСИДАНТНОЙ СИСТЕМЫ КРОВИ НЕТЕЛЕЙ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ СТЕЛЬНОСТИ

*И.В. Котович,
О.П. Позывайло,
Т.М. Власевич*

Работа посвящена изучению показателей прооксидантно-антиоксидантного статуса организма нетелей в разные периоды стельности. Выявлен дисбаланс динамики содержания гемоглобина, меди и железа и показателей антиоксидантной системы крови нетелей. Рекомендуется корректировка рациона нетелей по меди, железу и витаминам-антиоксидантам.

Ключевые слова: нетели, медь, железо, гемоглобин, антиоксиданты, церулоплазмин, аскорбиновая кислота.

Введение. В настоящее время не вызывает сомнений то, что антиоксиданты являются обязательным компонентом жизни нормальной здоровой клетки, являясь регуляторами состава, структуры и активности клеточных мембран. В организме животных действует регуляторная система, поддерживающая физиологический уровень свободно-радикальных реакций, регулирующая обмен мембранных липидов и скорость расщедования антиоксидантов [1].

В нормально функционирующем организме свободнорадикальное окисление находится под постоянным контролем компенсаторных систем и регулируется реакциями антиоксидации. Регуляция уровня перекисей липидов в биологических мембранах осуществляется за счет согласованности реакции образования этих продуктов (реакция оксидации) и механизмов контроля, ведущих к торможению их образования (реакция антиоксидации) [2].

Установлено, что перекисное окисление липидов (ПОЛ) и антиоксидантная защита организма (АОЗ) представляют собой единую систему, находящуюся в состоянии динамического равновесия и способную к саморегуляции [1].

Медь и железо входят в состав многих ферментов, необходимых для обеспечения процессов жизнедеятельности организма (кровообразование, окислительное фосфорилирование и др.). В организме животных медь участвует в мобилизации железа из печени и клеток ретикулоэндотелиальной системы, катализирует включение железа в структуру гемоглобина [3]–[5].

В тоже время ионы Cu^+ и Fe^{2+} могут инициировать процессы ПОЛ через реакцию Фентона, что при их интенсификации может привести к различным патологиям [6], [7].

В связывании и транспорте меди в организме животных основную роль осуществляет церулоплазмин (ЦП), выполняющий также и антиоксидантные функции. Находясь в крови, он связывает свободнорадикальные формы кислорода и таким образом, защищает от них липидосодержащие биоструктуры. Являясь центральным участником метаболизма железа и меди, ЦП проявляет специфическую и неспецифическую антиоксидантную активность [8]–[10].

Антиоксидантное действие аскорбиновой кислоты (АК) заключается в разрушении перекисных водорастворимых радикалов. Находясь в физиологических концентрациях, АК способна окисляться под влиянием перекисных радикалов, предохраняя тем компоненты плазмы клетки от их воздействия. В своем антиоксидантном действии витамин С связан с глутатионом и токоферолом, являясь таким образом важным звеном биологической неферментативной АОЗ организма [2], [11].

В результате изменения течения антиоксидантных процессов происходит повышенное накопление токсичных продуктов в организме, что приводит к развитию окислительного стресса, который, по сути, представляет собой активацию свободнорадикальных процессов за счет избыточного образования активных метаболитов кислорода и является одним из звеньев патогенеза многих заболеваний [12].

Цель работы состояла в исследовании показателей прооксидантного и антиоксидантного статуса организма нетелей в разные периоды стельности. В связи с этим в работе поставлены следующие *задачи*:

– изучить содержание меди и железа в сыворотке, а гемоглобина – в цельной крови нетелей;

– определить уровень антиоксидантов – содержание аскорбиновой кислоты и активность церулоплазмينا в сыворотке крови выше указанных животных.

Материалы и методика исследований. Работа выполнена в РСУП «Экспериментальная база «Криничная» Мозырского района Гомельской области Республики Беларусь в июле-ноябре 2016 года. Для проведения исследований были отобраны 10 нетелей черно-пестрой породы, находившихся на 2–3 месяце стельности (в июле) и 6–7 месяце стельности (в ноябре). Кровь от животных брали из яремной вены в стерильные пробирки с соблюдением правил асептики и антисептики. Стабилизацию крови осуществляли с помощью гепарина.



Экспериментальные исследования были выполнены в лаборатории научно-исследовательского института прикладной ветеринарной медицины и биотехнологии (НИИПВИБ, аттестат аккредитации согласно СТБ/ИСО/МЭК 17025 № ВУ / 11202.1.0.0870) и в научно-исследовательской лаборатории технолого-биологического факультета «Экология животных и биомониторинг» УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина».

В сыворотке крови определяли содержание меди (колориметрическим методом без депротеинизации с использованием набора «Витал Диагностикс СПб», Российская Федерация) и железа (по образованию комплекса ионов Fe^{+2} с хромогеном с применением набора НТК «Анализ-Х», Республика Беларусь).

В цельной крови нетелей, с целью более полной характеристики их обмена в организме определяли содержание гемоглобина (гемиглобинцианидным методом с применением набора НТК «Анализ-Х»).

Об активности церулоплазмينا судили по реакции окисления парафенилендиамина, а о содержании аскорбиновой кислоты – по реакции с α, α' -дипиридиллом.

Полученные результаты обрабатывали при помощи программы «Microsoft Excel».

Результаты исследований. Анализируя данные таблицы 1, можно отметить, что содержание меди в сыворотке крови нетелей на 2–3 месяце стельности имело широкую вариабельность значений ($Cv=65\%$). При этом у 40 % исследованных животных данный показатель был ниже физиологической нормы, а у 60 % – выше нормативных критериев [10]. На 6–7 месяце стельности данный показатель снизился на 55,77 % ($P<0,01$) по отношению к начальному периоду стельности и у 90 % исследованных нетелей не соответствовал физиологической норме. При этом также отмечался широкий диапазон колебаний содержания данного микроэлемента в крови животных ($Cv=60\%$).

Таблица 1. – Содержание меди, гемоглобина, аскорбиновой кислоты и активность церулоплазмينا в крови нетелей в разные периоды стельности

Исследованные показатели	Min-Max	M±m	Норма
2–3 месяц стельности			
Медь, мкмоль/л	7,86–51,12	25,58±5,25	14,10–15,70
Железо, мкмоль/л	3,54–17,07	8,07±1,23	16,10–19,70
Гемоглобин, г/л	128,50–162,40	139,56±2,99	99,00–129,00
ЦП, мкмоль/л	62,12–96,71	78,85±3,42	150,00–550,00
АК, мкмоль/л	13,73–49,04	20,59±3,32	34,07–85,17
6–7 месяц стельности			
Медь, мкмоль/л	1,93–14,12	7,19±1,37**	14,10–15,70
Железо, мкмоль/л	9,38–37,50	18,75±2,78**	16,10–19,70
Гемоглобин, г/л	130,37–168,94	148,46±3,88	99,00–129,00
ЦП, мкмоль/л	31,77–55,77	44,69±2,40***	150,00–550,00
АК, мкмоль/л	2,94–8,44	5,71±0,53***	34,07–85,17

Примечание – **P< 0,01; ***P< 0,001 по отношению к начальному периоду стельности

Уровень железа в сыворотке крови нетелей в начальный период стельности оказался ниже нормативных значений. На 6–7 месяце стельности содержание железа увеличилось на 32,34 % (P<0,01) по отношению к начальному периоду стельности и соответствовало физиологической норме.

На протяжении всего срока исследований уровень гемоглобина в цельной крови был выше нормы [10]. При этом его содержание на 6–7-м месяце стельности увеличивается на 6,38% (P>0,05) по отношению к начальному периоду исследований. Известно, что данный белок может проявлять как антиоксидантные, так и прооксидантные свойства. Высокий уровень гемоглобина может создать предпосылки для интенсификации окислительных процессов в клетке и усиления ПОЛ [4], [5].

Активность ЦП и содержание АК в сыворотке крови нетелей в разные периоды стельности были ниже необходимой нормы. На 6–7-м месяце стельности их уровень снизился на 1,76 и 1,65 раза (P<0,001) соответственно по отношению к начальному периоду стельности.

Низкий уровень антиоксидантов (ЦП и АК) в сыворотке крови нетелей выявлен на фоне дисбаланса между содержанием меди, железа и гемоглобина, а также отсутствия витаминов и антиоксидантов в рационе животных. Это может привести к ослаблению АОЗ нетелей, когда организм этих животных отличается напряжением всех метаболических процессов и подвержен воздействию различных стрессовых факторов.

Сопряженность протекания процессов ПОЛ и АОЗ можно оценить, рассчитав корреляционные связи между компонентами этих систем (см. таблицу 2).

Таблица 2. – Корреляционные взаимосвязи между показателями АОЗ нетелей в разные периоды стельности

Показатели	2–3 месяц стельности	6–7 месяц стельности
Hb–ЦП	–0,45	0,13
Hb–АК	0,17	–0,04
Fe–АК	0,22	–0,24
ЦП–Fe	–0,20	0,09
ЦП–Cu	–0,38	–0,11
ЦП–АК	–0,48	–0,02

Расчет корреляций между показателями ПОЛ и АОС показал, что между ними в целом имеет место отрицательная зависимость. Это указывает на разбалансированность в работе данных систем [13].

Заключение. Проведенные нами исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Дисбаланс динамики содержания гемоглобина, меди и железа в крови нетелей в разные периоды стельности отражается на снижении антиоксидантного статуса (уровень церулоплазмينا и аскорбиновой кислоты в сыворотке крови).

2. Для устранения нарушения прооксидантно-антиоксидантного статуса в организме нетелей необходима корректировка рациона животных по меди, железу и витаминам-антиоксидантам.

3. Полученные результаты исследований могут быть использованы в качестве ориентировочных величин для оценки состояния прооксидантно-антиоксидантного статуса организма нетелей, а в комплексе с другими биохимическими показателями сыворотки крови – для мониторинга физиологического состояния данных животных в разные периоды стельности.

Список использованных источников

1. Бурлакова, Е.Б. Биохимические механизмы действия антиоксидантов / Е.Б. Бурлакова // Тез. докладов 5-го Всесоюзного съезда биохимиков. – Т. 1. – М., 1985. – С. 85.
2. Перекисное окисление липидов и эндогенная интоксикация (значение в патогенезе животных, пути коррекции: монография) / С.С. Абрамов [и др.]. – Витебск: УО ВГАВМ, 2006. – 2008 с.
3. Кучинский, М.П. Биоэлементы – фактор здоровья и продуктивности животных: монография / М.П. Кучинский. – Минск: Бизнесофсет, 2007. – 372 с.
4. Калиман, П.А. Метаболизм гема и оксидативный стресс / П.А. Калиман, Т.В. Баранник / Укр. биохим. журнал. – 2001. – Т. 73. – № 1. – С. 5–15.
5. Позывайло, О.П. Динамика некоторых показателей прооксидантной и антиоксидантной системы крови у коров-первотелок в течение лактационного периода / О.П. Позывайло, И.В. Котович, С.Ю. Зайцев // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2012. – № 4 (37). – С. 39–43.
6. Gutteridge, J.M. Inhibition of the Fenton reaction by the protein caeruloplasmin and other copper complexes. Assessment of ferroxidase and radical scavenging activities / J.M. Gutteridge // Chem. Biol. Interact. – 1985. – V. 56. – P. 113–120.
7. Орлов, Ю.П. Метаболизм железа в биологических системах (биохимические, патофизиологические и клинические аспекты) / Ю.П. Орлов, В.Т. Долгих // Биомедицинская химия. – 2007. – Т. 53, вып. 1. – С. 25–38.

8. Васин, А.В. Идентификация молекулярной формы церулоплазмينا, локализованной в митохондриях крысы: автореф. ... дис. канд. биол. наук: 03.00.04 / А.В. Васин: ГУ НИИ экспер. медицины РАМН. – СПб., 2005. – 24 с.

9. Мжельская, Т.И. Биологические функции церулоплазмينا и их дефицит при мутации генов, регулирующих обмен меди и железа / Т.И. Мжельская // Бюлл. эксперимент. биол. и мед. – 2000. – Т. 130, № 8. – С. 124–133.

10. Методы ветеринарной клинической лабораторной диагностики: Справочник / И.П. Кондрахин [и др.]; под ред. проф. И.П. Кондрахина. – М.: КолосС, 2004. – 520 с.

11. Морозкина, Т.С. Витамины / Т.С. Морозкина, А. Г. Мойсеенок. – Минск : ООО «Асар», 2002. – 112 с.

12. Перекисное окисление липидов и система антиоксидантной защиты в период ранней постнатальной адаптации телят / М.И. Рецкий [и др.] // Сельскохозяйственная биология. Серия биология животных. – 2004, № 2. – С. 56–60.

13. Особенности липидного обмена и показатели пероксидного окисления липидов и антиоксидантной системы плазмы крови коров-первотелок в начальный период лактации / И.В. Котович [и др.]. – Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2013. – № 3 (40). – С. 18–23.

DYNAMICS OF THE CONTENTS OF COPPER, IRON, HEMOGLOBIN AND INDICATORS OF ANTIOXIDANT SYSTEM OF BLOOD OF NETWORKS IN DIFFERENT PERIODS OF STABILITY

Summary: the work is devoted to the study of the prooxidant-antioxidant status of the heifer organism in different periods of pregnancy. An imbalance in the dynamics of hemoglobin, copper and iron content and indices of the antioxidant blood system of heifers is revealed. It is recommended to adjust the diet of heifers for copper, iron and antioxidant vitamins.

Keywords: heifers, iron, copper, hemoglobin, antioxidants, ceruloplasmin, ascorbic acid.

УДК 577.122:599.735.51(476.2)

КОРРЕЛЯЦИИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ БЕЛКОВОГО ОБМЕНА У КОРОВ-ПЕРВОТЕЛОК В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ЛАКТАЦИИ

***И.В. Котович
П.Ю. Маркевич***

В работе определены корреляционные связи между показателями белкового обмена (общий белок, сывороточный альбумин, мочевины, трансаминазы (АсТ, АлТ)) у коров-первотелок. Установлена сильная положительная связь между содержанием общего белка и альбумина в начале лактации и сильная отрицательная связь между содержанием общего белка и мочевины на заключительном этапе лактационного периода. Полученные значения корреляционных зависимостей могут быть использованы в оценке метаболического статуса и физиологического состояния животных.

Ключевые слова: коровы-первотелки; плазма и сыворотка крови; общий белок; сывороточный альбумин; мочевины; трансаминазы (АсТ, АлТ); корреляция.

Введение. В настоящее время одной из главных в экономическом развитии и укреплении продовольственной безопасности страны является проблема сельскохозяйственного производства, в т.ч. и производства животноводческой продукции молочного направления [1].

Согласно «Государственной программе развития аграрного бизнеса в Республике Беларусь на 2016–2020 годы» к 2020 году планируется достигнуть объемы производства молока на уровне не менее 9200 тысяч тонн [2].

Для того чтобы животное могло полностью реализовать свой генетический потенциал по продуктивным качествам, необходимо нормальное функционирование всего организма, что, в свою очередь, зависит от характера протекания метаболических процессов.

Интенсивность обмена веществ имеет также прямую взаимосвязь с молочной продуктивностью животных [3], [4]. Поэтому перед селекционерами стоит задача количественной оценки корреляции не только между продуктивными качествами животных, но и между показателями метаболических процессов, в т. ч. связанных с обменом белков в организме [5].

Целью нашей работы было определение и оценка корреляционных связей между показателями белкового обмена у коров-первотелок в разные периоды лактации (1-й, 4-й и 8-й месяцы).

Для проведения исследований были подобраны коровы-первотелки (10 голов) на базе ГСХУ «Мозырская сортоиспытательная станция». Биохимический анализ проб крови на содержание общего белка, альбумина и мочевины осуществляли в лаборатории «Экология животных и мониторинг» технолого-биологического факультета учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина».



В сыворотке крови определяли содержание общего белка (ОБ) биуретовым методом, альбумина (СА) по реакции с бромкрезоловым зеленым; в плазме – концентрацию мочевины фотометрическим ферментативным методом с использованием наборов НТК «Анализ-Х» (Республика Беларусь).

Определение активности ферментов аланинаминотрансферазы (АлТ) и аспартатаминотрансферазы (АсТ) проводили в плазме крови кинетическим методом с использованием наборов реагентов фирмы «Сормау» (Польша) в лаборатории научно-исследовательского института прикладной ветеринарной медицины и биотехнологии учреждения образования «Витебская ордена «Знак Почета» академия ветеринарной медицины». Активность данных энзимов выражали в нкат/л и в МЕ/л.

Корреляционные связи между показателями белкового обмена определяли с помощью программы «Statistica».

Результаты исследований. Для установления характера белкового обмена сыворотка (плазма) крови коров-первотелок была исследована на содержание общего белка, альбуминов, мочевины; также была определена активность ферментов трансаминирования (АлТ и АсТ). Результаты исследований приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Биохимические показатели крови коров-первотелок на различных этапах лактации

Исследованные показатели	Min – Max	M±σ
1-й месяц лактации		
АлТ, нкат/л	326,73 – 483,43	382,74±46,165
МЕ/л	19,60 – 29,00	22,96±2,769
АсТ, нкат/л	1466,96 – 2523,84	1942,72±331,257
МЕ/л	88,00 – 151,40	116,54±19,871
ОБ, г/л	69,28 – 128,06	83,79±20,962
Альбумины, г/л	28,28 – 55,35	38,82± 8,282
% от общего белка	34,50 – 61,37	47,12±7,952
Мочевина, ммоль/л	4,56 – 5,98	5,09±0,512
4-й месяц лактации		
АлТ, нкат/л	325,23 – 585,78	442,40±86,590
МЕ/л	19,51 – 35,14	26,54±5,194
4-й месяц к 1-му, %		115,59
АсТ, нкат/л	1758,69 – 3592,39	2344,64±594,358
МЕ/л	105,50 – 215,50	140,65±35,654
4-й месяц к 1-му, %		120,69
ОБ, г/л	68,78 – 81,92	75,62±4,141
4-й месяц к 1-му, %		90,25
Альбумины, г/л	29,27 – 38,81	33,78±3,152
% от общего белка	38,60 – 53,07	44,82±5,137
4-й месяц к 1-му, %		87,02
Мочевина, ммоль/л	0,78 – 4,71	2,03±1,388***
4-й месяц к 1-му, %		39,88
8-й месяц лактации		
АлТ, нкат/л	216,38 – 583,28	417,08±119,582
МЕ/л	12,98 – 34,99	25,02±7,174
8-й месяц к 4-му, %		94,28
АсТ, нкат/л	1576,98 – 3160,63	2042,74±440,183
МЕ/л	94,60 – 189,60	122,54±26,406
8-й месяц к 4-му, %		87,12
ОБ, г/л	67,24 – 80,76	72,84±4,036
8-й месяц к 4-му, %		96,32
Альбумины, г/л	23,23 – 37,33	34,41±4,150
% от общего белка	32,85 – 54,28	47,31±5,982
8-й месяц к 4-му, %		101,87
Мочевина, ммоль/л	0,86 – 6,27	3,40±1,852
8-й месяц к 4-му, %		167,49

Примечание: содержание общего белка и альбумина приведены в сыворотке крови, остальные показатели – в плазме;

***P<0,001 по отношению к показателям на начало лактации.

Наиболее динамичным был уровень мочевины. К середине лактации содержание данного компонента в плазме крови уменьшилось на 60,12 %, а к концу лактационного периода увеличилось на 127,61 % по отношению к 4-му месяцу. Колебания значений остальных показателей белкового обмена имели волнообразный характер. Исключение

составляет общий белок, концентрация которого имела однонаправленную тенденцию уменьшения до нижней границы нормы на завершающей стадии лактации.

Корреляционные изменения биохимических показателей крови коров-первотелок в 1-й, 4-й и 8-й месяцы лактации представлены в таблице 2. Взаимосвязи показателей оценивали по следующей схеме:

коэффициент корреляции (r) 0,01–0,29 – слабая положительная (отрицательная) корреляционная связь; 0,3–0,69 – средняя положительная (отрицательная) корреляционная связь; $r > 0,69$ – сильная положительная (отрицательная) корреляционная связь [6].

Таблица 2. – Корреляционные связи между показателями метаболизма белков у первотелок в различные периоды лактации

Показатели	1 месяц лактации	4 месяц лактации	8 месяц лактации
ОБ-СА	0,773	-0,102	0,207
ОБ-АсТ	-0,624	0,420	-0,325
ОБ-АлТ	-0,200	0,208	-0,074
ОБ-мочевина	0,121	0,255	-0,734
СА-АлТ	0,026	-0,425	-0,529
СА-АсТ	-0,328	-0,182	0,105
СА-мочевина	-0,056	0,230	0,423
АлТ-АсТ	0,177	0,391	-0,472
АлТ-мочевина	0,531	-0,401	-0,313
АсТ-мочевина	0,174	-0,242	0,411

Самая сильная положительная корреляционная связь выявлена на первом месяце лактации между концентрацией общего белка сыворотки крови и его фракции – альбумина. Такая зависимость, характерная для начала лактации, может быть связана с активным использованием аминокислот и белков для процессов молокообразования.

Аланинаминотрансфераза (АлТ) и аспартатаминотрансфераза (АсТ) – ферменты сыворотки крови, характеризующие уровень основных направлений обмена веществ в организме животных и их физиологическое состояние [7], [8].

Связь средней силы обнаружена между содержанием общего белка и активностью аспартатаминотрансферазы на первом месяце лактационного периода, однако корреляция является отрицательной.

Однонаправленный характер изменений в сторону усиления тесноты взаимосвязи установлен между концентрацией общего белка и мочевины в первой половине лактации. При этом связь была слабой положительной.

Корреляция между альбумином и АлТ изменялась в течение всей лактации от слабой положительной до средней отрицательной.

В паре СА-мочевина во второй половине лактации отмечается усиление корреляционной связи от слабой до средней положительной. Аналогичные изменения наблюдаются и между активностями ферментов аминотрансфераз в начале и середине лактации.

Можно также отметить среднюю степень положительной зависимости между активностью аланинаминотрансферазы и концентрацией мочевины в первый период лактации, а также между активностью аспартатаминотрансферазы и уровнем мочевины на третьем этапе.

В конце лактации наблюдалась сильная отрицательная связь между содержанием общего белка и мочевины, что может свидетельствовать о преобладании процессов катаболизма над синтезом белков.

Заключение. Проведенные исследования состояния белкового обмена у коров-первотелок показали наличие высокой положительной связи между концентрацией общего белка и альбумина в сыворотке крови в начале лактационного периода и сильной отрицательной связи между содержанием общего белка и мочевины на заключительном этапе лактационного периода. Полученные данные могут быть использованы для характеристики интенсивности белкового обмена у высокопродуктивных животных и оценки физиолого-биохимического статуса их организма на разных этапах промышленной эксплуатации.

Список использованных источников

1. Коршун, С.И. Хозяйственно полезные качества коров белорусской черно-пестрой породы различных лактационных типов / С.И. Коршун // Весці Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. Серыя аграрных навук. – 2008. – № 4. – С. 74–78.
2. Государственная программа развития аграрного бизнеса в Республике Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://mshp.minsk.by/programms/a-868489390de4373.html>. – Дата доступа: 06.02.2017.
3. Козловский, В. Продуктивность черно-пестрых коров и показатели белкового и липидного обмена сыворотки крови / В. Козловский // Молочное и мясное скотоводство. – 2009. – № 2. – С. 30.
4. Майоров, В.А. Биохимические показатели крови у коров разного возраста и уровня продуктивности / В.А. Майоров, А.Ю. Козловская // Известия Великолукской ГСХА. – 2015. – № 2. – С. 14–19.
5. Дудова, М.А. Изучение коррелятивных связей между основными хозяйственно полезными качествами первотелок в РСУП «Племзавод «Ленино»» Могилевской области / М.А. Дудова, С.К. Савченко // Актуальные проблемы интенсивного развития животноводства: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Горки, 2010 г. / УО «БГСХА»; редкол. А.П. Курдеко (гл. ред.) [и др.]. – Горки, 2010. – С. 320–322.
6. Довженко, Н.А. Поверхностное натяжение как физиолого-биохимический параметр крови ряда сельскохозяйственных животных / Н.А. Довженко, С.Ю. Зайцев // Ученые записки Казанской Государственной Академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2013. – Т. 214. – С. 158–163.
7. Холод, В.М. Справочник по ветеринарной биохимии / В.М. Холод, Г.Ф. Ермолаев. – Минск: Ураджай, 1988. – 168 с.
8. Игнатъева, Н.Л. Хозяйственно-биологические особенности голштинизированных коров черно-пестрой породы: автореф. дис. ... канд. с.-х. наук: 06.02.10 / Н.Л. Игнатъева; УО «Чувашская ГСХА». – Чебоксары, 2012. – 20 с.

CORRELATION OF THE INDEXES OF PROTEIN METABOLISM IN FIRST COWS IN DIFFERENT PERIODS OF LACTATION

Summary: correlation links between the protein metabolism indices (total protein, serum albumin, urea, transaminases (AsT, AlT)) in cattle first-calves was determined. A strong positive relationship was established between the content of total protein and albumin at the beginning of lactation and a strong negative relationship between the content of total protein and urea in the final stage of the lactation period. Obtained values of the correlation dependences can be used in assessing the metabolic status and physiological state of animals.

Keywords: cows-first-calves; plasma and blood serum; total protein; serum albumin; urea; transaminases (AsT, AlT); correlation.

**БИОТОПИЧЕСКАЯ ПРИУРОЧЕННОСТЬ
ОБЫКНОВЕННОЙ БУРОЗУБКИ (*Sorex araneus*)
В ДОЛИННЫХ ЭКОСИСТЕМАХ РЕК ДНЕПР И ПРИПЯТЬ**

И.А. Крищук

В статье представлены результаты изучения распространения обыкновенной бурозубки (*Sorex araneus*) в долинных экосистемах рек Днепр и Припять юго-восточной части территории Беларуси. Установлено, что в долинах исследуемых рек, в их среднем течении, наиболее благоприятными для *Sorex araneus* являются биотопы, приуроченные к локальным понижениям рельефа поймы. Лесные биотопы вид заселяет не охотно.

Ключевые слова: обыкновенная бурозубка, биотопическая приуроченность, индекс верности биотопу.

Введение. Широко распространено мнение, что виды бурозубок мало различаются по предпочитаемым биотопам [1]. Видимо, из-за большей подвижности землероек приуроченность их к определенным биотопам менее заметна, чем у мышевидных грызунов.

С целью оценки привлекательности разных типов биотопов для обыкновенной бурозубки на исследуемой нами территории Беларуси, в долинных экосистемах рр. Днепр и Припять были произведены отловы в окрестностях населенных пунктов (рисунок 1): а. г. Туров (1); д. Хвоенск (2); д. Конковичи (3); д. Гарбовичская Рудня (4); д. Красное (5); г. Речица (6); д. Хотетское (7).

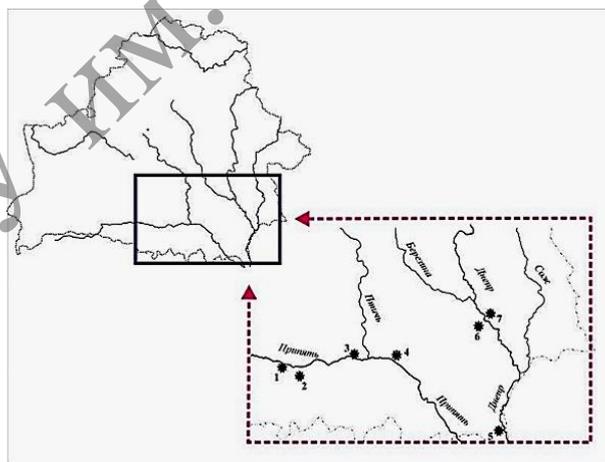


Рисунок 1. – Места отлова обыкновенной бурозубки в долинах исследуемых рек

В долинах исследуемых рек нами были выделены следующие типы биотопов: в долине р. Припять 8 типов: 1) сосняк суходольный зеленомошный; 2) сукцессионный мелколиственный лес; 3) черноольшанник крапивно-снытевый; 4) луг разнотравный; 5) низинное болото на месте стариц; 6) берег старицы; 7) берег канала; 8) береговая зона реки; в долине р. Днепр 6 типов: 1) сосняк суходольный зеленомошный;

2) черноольшаник крапивно-снытевый; 3) низинное болото на месте стариц; 4) луг разнотравный; 5) берег старицы; 6) береговая зона реки. Все многообразие биотопов нами было объединено в группы: лесные суходольные биотопы (ЛСБ) – сосняк суходольный зеленомошный; сукцессионный мелколиственный лес; лесные заболоченные биотопы (ЛЗБ) – черноольшаник крапивно-снытевый; открытые низинные болота (ОНБ) – низинное болото на месте стариц, берег старицы и берег канала; суходольные луга (СЛ) – пойменные луга; береговой экотон реки (БЭР). Распределение местообитаний по таким типам было продиктовано особенностями имеющихся материалов.

Отлов и учет численности обыкновенной бурозубки проводился методом ловушко-линий (стандартный метод) [2]. В качестве орудия лова использовали живоловки трапикового типа [3]. За период исследования 2012–2016 гг. отработано 8 240 ловушко-суток, отловлено 353 особи *Sorex araneus*

Результаты исследования. Результаты отловов позволили установить, что *S. araneus* является одним из наиболее многочисленных видов мелких насекомоядных, однако заселяет различные биотопы с различной плотностью. Данные об относительной биотопической приуроченности видов мелких млекопитающих на исследуемой территории Беларуси представлены в таблице 2 и отражены на рисунке 2.

Таблица 1. – Относительная биотопическая приуроченность видов насекомоядных и грызунов в долинных экосистемах рр. Днепр и Припять

Виды	Биотопы							
	долина р. Днепр				долина р. Припять			
	ЛС и ЛЗ	ОНБ	СЛ	БЭР	ЛС и ЛЗ	ОНБ	СЛ	БЭР
<i>S. araneus</i>	-0,40	+0,59	-0,46	-1,00	-0,42	+0,50	-0,36	-1,00
<i>S. minutus</i>	-1,00	+1,00	-1,00	-1,00	-0,10	+0,41	-1,00	-1,00
<i>S. caecutiens</i>	-1,00	+1,00	-1,00	-1,00	*	*	*	*
<i>N. fodiens</i>	*	*	*	*	-1,00	+1,00	-1,00	-1,00
<i>Cl. glareolis</i>	+0,62	-0,69	-1,00	-1,00	+0,61	-1,00	+0,34	+0,76
<i>A. agrarius</i>	-0,31	+0,18	+0,14	+0,03	-0,55	0,42	-0,01	-0,20
<i>A. flavicollis</i>	+0,78	-0,64	-1,00	-1,00	+0,76	-0,57	-1,00	-1,00
<i>A. uralensis</i>	+1,00	-1,00	-1,00	-1,00	+0,76	-1,00	-1,00	-1,00
<i>M. arvalis</i>	-1,00	-0,57	+0,92	-1,00	-1,00	-0,19	+0,77	-1,00
<i>M. minutus</i>	-1,00	+1,00	-1,00	-1,00	-1,00	+0,37	+0,42	-1,00

Как видно из таблицы 5.3, положительную биотопическую приуроченность обыкновенная бурозубка имеет только к открытым низинным болотам, как в долинных экосистемах р. Днепр (+0,59), так и р. Припять (+0,50), но при этом полностью избегает береговые экотоны рек. Выявлена отрицательная приуроченность *S. araneus* к лесным суходольным и лесным заболоченным (-0,40; -0,42) и суходольным луговым (-0,46; -0,36) биотопам. При этом, *Sorex araneus* выступает в качестве доминантного вида среди насекомоядных (рисунок 2).

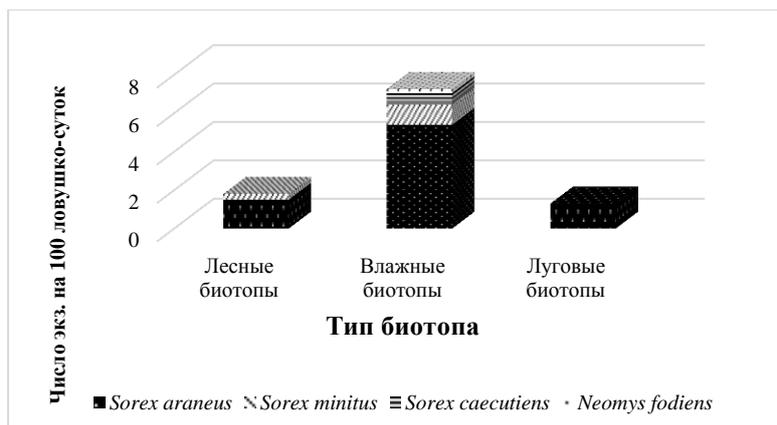


Рисунок 2. – Биотопическое распределение фоновых видов насекомоядных в долинных экосистемах рр. Днепр и Припять

Как видно из рисунка 2, наибольшая плотность обыкновенной бурозубки отмечена в открытых заболоченных местах обитания – низинных болотах, по берегам стариц и каналов. В таких биотопах относительная численность *Sorex araneus* в среднем за период исследований составляла 5,4 особей на 100 ловушко-суток.

В лесных биотопах долинных экосистем, таких, как сосняк суходольный зеленомошный, сукцессионный мелколиственный лес и черноольшаник крапивно-снытевый обыкновенная бурозубка в весенне-летний период нами не регистрировалась на протяжении всех лет исследований. А вот в осенних ловах в сосняке особи *Sorex araneus* регистрировались, но единично (0,6–0,8 особей на 100 ловушко-суток); в сукцессионном мелколиственном лесу, черноольшанике крапивно-снытевом число особей на 100 ловушко-суток соответственно составляло 1,4; 0,6 и 3,4 особей.

Суходольные открытые биотопы – луг разнотравный – согласно полученным данным за исследуемый период (2012–2016 гг.), также, как и закрытые биотопы, являются малоблагоприятными для обыкновенной бурозубки. Об этом свидетельствуют учетные ловы, в результате которых особи данного вида в указанных местообитаниях нами в течение весенне-летних отловов не регистрировались. В осенних уловах их число составляло 1,3 и 2,0 особей на 100 ловушко-суток.

Береговой экотон рек является малопригодным для существования *Sorex araneus*, т.к. независимо от времени года в данных местах ни одной особи не зарегистрировано. На наш взгляд, в такого рода биотопах землеройки не встречаются в виду бедной кормовой базы, а также отсутствия укрытий.

Таким образом, в долинах рр. Днепр и Припять в их среднем течении наиболее благоприятными для обыкновенной бурозубки являются биотопы, приуроченные к локальным понижениям рельефа поймы, в которых накапливаются и перегнивают остатки растительности, что способствует обогащению кормовой базы и создает благоприятные микроклиматические условия для существования не только данного вида, но и мелких млекопитающих в целом.

Описанное выше подтверждается и значениями индексов верности биотопу обыкновенной бурозубки на исследуемой территории (таблица 2). Данный индекс оценивает биотопическую специфику на фоне как общего уровня численности вида, так и межгодовой ее изменчивости. Однако для отдельного типа биотопа этот показатель дает единственную оценку приверженности к нему данного вида.

Таблица 2. – Усредненные значения индексов верности биотопу особей обыкновенной бурозубки в различных типах биотопов долин рр. Днепр и Припять в период исследований 2012–2016 годы

Тип биотопа	Долина реки	
	Припять	Днепр
сосняк суходольный зеленомошный	-0,72	-0,67
сукцессионный мелколиственный лес	-0,52	*
черноольшаник крапивно-снытевый	-0,06	+0,22
луг разнотравный	-0,32	-0,45
низинное болото на месте стариц	+2,23	+2,05
берег старицы	-0,03	+0,06
берег канала	+0,40	+0,15
береговой экотон	-0,98	-0,86

Следовательно, в долинных экосистемах открытые заболоченные биотопы – низинное болото, берега стариц и каналов, а также лесные заболоченные – черноольшаник крапивно-снытевый – являются предпочитаемыми биотопами для обыкновенной бурозубки, о чем свидетельствуют положительные значения индексов верности биотопу, представленные в таблице 2. Однако наиболее предпочитаемыми из этих биотопов является низинное болото, образованное на месте стариц, как для долины р. Припять, так и для р. Днепр. Несколько меньше вид тяготеет к таким местам обитания, как берега каналов и стариц.

Графически распределение *S. araneus* по биотопам в долинных экосистемах исследуемых нами крупных рек представлено на рисунке 3.



1 – сосняк суходольный зеленомошный; 2 – сукцессионный мелколиственный лес; 3 – черноольшаник крапивно-снытевый; 4 – луг разнотравный; 5 – низинное болото на месте стариц; 6 – берег старицы; 7 – берег канала; 8 – береговой экотон

Рисунок 3. – Средние показатели индексов верности биотопу *Sorex araneus* в различных биотопах долинных экосистем рр. Днепр и Припять

Как видно из рисунка 3, отрицательные значения индекса верности биотопу в целом для лесных биотопов и берегового экотона реки указывают на то, что эти биотопы заселяются видом неохотно и, вероятно, лишь в период миграции и максимальной численности. Из лесных биотопов исключение составляет черноольшаник крапивно-снытевый, так как к такого рода местам обитания обыкновенная бурозубка тяготеет больше (индекс верности биотопу +0,22 (долина р. Днепр) и -0,06 (долина р. Припять)), чем к биотопам, приуроченным к берегам стариц и каналов.

Заключение. Таким образом, в долинах рек Днепр и Припять, в их среднем течении, наиболее благоприятными для обыкновенной бурозубки являются биотопы, приуроченные к локальным понижениям рельефа поймы (низинные болота на месте стариц и т.п.) и черноольшаники. Лесные биотопы (сосняк суходольный зеленомошный и сукцессионный мелколиственный лес) вид заселяет неохотно и, вероятно, лишь в период миграции и максимальной численности.

Список используемых источников

1. Долгов, В.А Бурозубки Старого Света / В.А. Долгов. – М.: МГУ, 1985. – 221 с.
2. Новиков, Г.А. Полевые исследования экологии наземных позвоночных животных / Г.А. Новиков. – М.: Сов. наука, 1949. – 602 с.
3. Щипанов, Н.А. Универсальная живоловка для мелких млекопитающих / Н.А. Щипанов // Зоологический журнал. – 1987. – Т. 66, № 5. – С. 759–761.

BIOTOPICAL ALLURE THE COMMON SHREW (*Sorex araneus*) IN THE VALLEY ECOSYSTEMS OF RIVERS DNIEPER AND PRIPYAT

Summary: the article presents the results of studying the spread of the common shrew (*Sorex araneus*) in the valley ecosystems of rivers Dnieper and Pripyat in the south-eastern part the territory of Belarus. It was determined that in rivers studied, in their middle reaches, the most favorable for *Sorex araneus* habitats are confined to local subsidence of the floodplain elevation. The species reluctantly inhabits forest habitats.

Keywords: the common shrew; biotopical allure; index of loyalty of the biotope.

УДК 58.009

ПРОВЕДЕНИЕ ФЛОРИСТИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ ПО БОЛЬШОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЕ ЛАНДШАФТНОГО ЗАКАЗНИКА «МОЗЫРСКИЕ ОВРАГИ»

Л.Н. Лантуева

В статье рассмотрены особенности проведения флористических экскурсий по большой экологической тропе государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги», который характеризуется уникальным для Беларуси видовым разнообразием растений: растительность заказника представлена 976 видами сосудистых растений.

Ключевые слова: видовое разнообразие, флористические экскурсии, Красная книга, экотуризм.

Введение. В настоящее время все большую актуальность в мировом масштабе приобретает проблема изучения и сохранения биологического разнообразия, являющегося важнейшим фундаментальным явлением, включающим таксономическое

и типологическое разнообразие организмов, а также разнообразие их природных сочетаний. Сокращение численности или исчезновение отдельных видов животных или растений приводит к обеднению и дестабилизации экосистем, снижает их устойчивость. При сильных неблагоприятных антропогенных воздействиях снижение биологического разнообразия может привести к полному разрушению и необратимой трансформации экосистем. В этом плане определенный интерес представляет организация флористических исследований на особо охраняемых территориях.

Флористические экскурсии способствуют разработке мероприятий, направленных на сохранение и рациональное использование видового разнообразия растений, в том числе редких и исчезающих видов, а также мероприятий по стабилизации и оптимизации экологических режимов, обеспечивающих возможность их существования.

Важнейшим условием проведения экскурсий является установление и уточнение таксономического состава флоры всех групп растений, изучение вопросов микроэволюции и макроэволюции. Для этого проводится критико-систематическое, анатомио-морфологическое, цитогенетическое, экологическое, популяционно-биологическое, хронологическое исследование таксонов. Актуален популяционно-биологический мониторинг растений природной флоры. При этом целесообразен биоэкологический подход на популяционно-видовом уровне к исследованию растений, подлежащих охране. Представляет несомненный интерес изучение цитогенетических эффектов воздействия различных антропогенных факторов и, прежде всего, техногенного загрязнения на растительный компонент биота, являющегося существенным мутагенным фактором. Для выяснения этого необходим разносторонний постоянный мониторинг как на освоенных, так и на охраняемых территориях, сопоставление результатов которого позволяет сделать выводы об особенностях развития флоры.

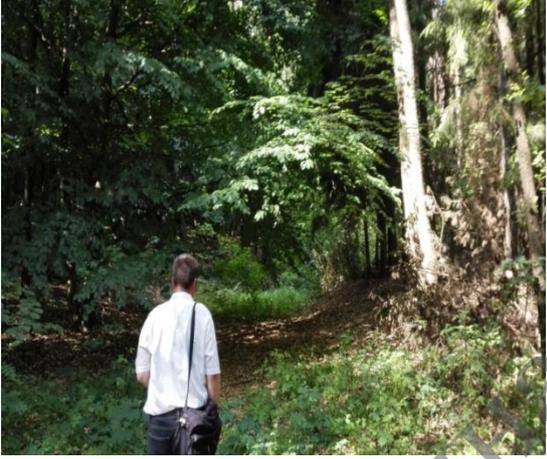
Следует помнить, что в процессе флористических экскурсий экскурсанты приобретают навыки исследовательской деятельности в природе, такие, как планирование и ведение наблюдений, составление описаний объектов живой природы (ландшафтов, растений), прогнозирование результатов.

Планомерные флористические исследования дают возможность контролировать все изменения видового состава и вовремя принимать меры в случае его изменения в нежелательную для человека сторону. Многие виды выпадают из состава флоры, наблюдается сокращение площади их распространения.

Целью работы является исследование возможности использования большой экологической тропы государственного заказника «Мозырские овраги» для проведения флористических экскурсий.

В ходе исследования применены методы: изучение литературы и нормативных документов, картографирование.

Результаты исследования. Богатство биологического разнообразия растений, произрастающих на особо охраняемых территориях заповедников и заказников Гомельской области, привлекает любителей природы посетить эти места. Они характеризуются не только своей уникальностью и своеобразием, но и отличаются природной и исторической ценностью, как для условий Полесского региона, так и для Республики Беларусь в целом. Выгодное геополитическое положение области, наличие культурного наследия и природного потенциала положительно сказываются на развитии туристической отрасли.

	
<p align="center">Государственный ландшафтный заказник «Мозырские овраги»</p>	<p align="center">Государственный ландшафтный заказник «Мозырские овраги»</p>

Особый интерес для проведения флористических экскурсий представляет государственный ландшафтный заказник «Мозырские овраги», обладающий уникальным для Беларуси видовым разнообразием.

В настоящее время на территории ландшафтного заказника «Мозырские овраги» проложены две тропы: малая и большая.

С целью проведения научных исследований и флористических экскурсий проложена большая экологическая тропа, которая имеет продолжительность 6 км, рассчитана на 3–4 часа экскурсионного времени. При прокладке тропы в пределах заказника была выбрана территория, представляющая ценность особенностями растительного покрова. По маршруту тропы сконцентрировано большое количество биотопов аборигенных и интродуцированных видов растений.

При проведении флористических исследований по экологической тропе можно получить достаточно интересную информацию об уникальной растительности заказника, антропогенном воздействии на видовое разнообразие.

На основании анализа литературных данных и полевых исследований на охраняемой территории заказника выявлено 976 видов сосудистых растений, относящихся к 484 родам, 117 семействам, 62 порядкам, 8 классам, 5 отделам. В их числе 1 плаун, 6 хвощей, 13 папоротников, 7 голосеменных и 949 покрытосеменных (206 однодольных, 743 двудольных) [1].

В большем объеме в заказнике по количеству видов представлены следующие семейства: сложноцветные (Asteraceae) – 102 вида, злаковые (Poaceae) – 88, розоцветные (Rosaceae) – 65, крестоцветные (Brassicaceae) – 47, бобовые (Fabaceae) – 47, осоковы

Таблица 1. – Спектр ведущих семейств флоры Беларуси и государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги»

Семейства	Число видов (место в спектре)	
	Флора Беларуси	Флора заказника
Asteraceae	212 (1)	102 (1)
Poaceae	120 (2)	88 (2)
Cyperaceae	88 (3)	44 (5)
Brassicaceae	81 (4)	47 (4)
Scrophulariaceae	72 (5)	35 (8)
Fabaceae	68 (6)	47 (4)
Rosaceae	67(7)	65 (3)
Lamiaceae	58 (8)	39 (7)
Caryophyllaceae	59 (9)	41 (6)
Ranunculaceae	49 (10)	27 (9)
Apiaceae	48 (11)	25 (10)
Orchidaceae	36 (12)	14 (15)
Poligonaceae	30 (13)	24 (11)
Chenopodiaceae	34 (14)	22 (12)
Juncaceae	23 (15)	14 (15)
Liliaceae (включая Alliaceae, Asparagaceae)	22 (16)	13 (16)
Salicaceae	21 (17)	17 (14)
Boraginaceae	20 (18)	19 (13)
Rubiaceae	20 (18)	11 (17)
Potamogetonaceae	19 (19)	8 (19)
Violaceae	18 (20)	11 (17)
Onagraceae	18 (20)	14 (15)
Geraniaceae	15 (21)	7 (20)
Campanulaceae	15 (21)	10 (18)

Наиболее богатыми по видовому составу родами являются: осока (*Carex*) – 33 вида, вероника (*Veronica*) – 16, ива (*Salix*) – 13, шиповник (*Rosa*) – 13, клевер (*Trifolium*) – 11, фиалка (*Viola*) – 11; щавель (*Rumex*) – 11, горошек (*Vicia*) – 10, подмаренник (*Galium*) – 10.

Большой интерес представляют ранневесенние виды цветковых растений эфемеры и эфемероиды. Их во флоре заказника 9 видов: резуховидка таля (*Arabidopsis thaliana* (L.) Heynh.), крупка дубравная (*Draba nemorosa* L.), веснянка обыкновенная (*Erophila verna* (L.) Bess, мышехвостник маленький (*Myosurus minimus* L.), ветреница дубравная (*Anemone nemorosa* L.), ветреница лютиковидная (*Anemone ranunculoides* L.), хохлатка плотная (*Corydalis solida* (L.) Clairv.), хохлатка полая (*Corydalis cava* (L.) Schweigg.), гусиный лук желтый (*Gagea luteae* (L.) Ker – Gawl.).

На территории заказника встречается большое количество охраняемых видов растений, которые занесены в Красную книгу РБ – 20,8% от всех охраняемых видов Беларуси. По степени риска их исчезновения указанные виды относятся к четырем категориям: I (*CR*), II (*EN*), III (*VU*), IV (*NT*).

К категории I наивысшей национальной природоохранной значимости относится только один вид – *Cimicifuga europaea* Schipcz. (клопогон европейский) – исключительно редкое для флоры Беларуси реликтовое растение.

К категории II относятся 4 вида, имеющие низкую численность и тенденцию к неуклонному сокращению: *Clematis recta* L. (ломонос прямой), *Corallorhiza trifida* Chatel. (ладьян трехнадрезный), *Galium tinctorium* (L.) Scop. (подмаренник красильный), *Orchis coryphora* L. (ятрышник клопоносный).

III категория представлена 11 видами, не находящимися под прямой угрозой исчезновения, но подверженные риску вымирания в перспективе. Среди них: *Hypericum montanum* L. (зверобой горный), *Dianthus armeria* L. (гвоздика армериевидная), *Lithospermum officinale* L. (вербейник лекарственный), *Nymphaea alba* L. (кувшинка белая), *Potentilla alba* L. (лапчатка белая) и др.

В категории IV – 14 видов – с невысокой степенью риска исчезновения, имеющие неблагоприятные тенденции на окружающих территориях, сокращающуюся численность: *Anemone sylvestris* L. (ветреница лесная), *Campanula latifolia* L. (колокольчик широколистный), *Genista germanica* L. (дрок германский), *Gladiolus imbricatus* L. (шпажник черепитчатый), *Iris sibirica* L. (ирис сибирский), *Lilium martagon* L. (лилия кудреватая), *Pulsatilla pratensis* (L.) Mill. (прострел луговой), *Trollius europaeus* L. (купальница европейская) и др.

В ландшафтном заповеднике выделена также группа редких видов (31 вид), нуждающаяся в профилактической охране: *Aquilegia vulgaris* L. (водосбор обыкновенный), *Campanula bononiensis* L. (колокольчик болонский), *Campanula persicifolia* L. (колокольчик персиколистный), *Hepatica nobilis* Mill. (печеночница благородная), *Primula veris* L. (первоцвет весенний), *Pulmonaria angustifolia* L. (медуница неясная), *Veronica teucrium* L. (вероника широколистная) и др.

Экологическая тропа уникальна еще и тем, что на ней можно встретить огромное разнообразие лекарственных растений. Всего на тропе было обнаружено 106 видов. В таблице 2 приведены данные по встречаемости лекарственных растений по маршруту тропы.

Таблица 2. – Встречаемость лекарственных растений на экологической тропе ландшафтного заказника «Мозырские овраги»

Встречаемость	Количество видов
Очень редко	12
Изредка	29
Редко	17
Нередко	26
Часто	15
Очень часто	7
Всего	106

Наиболее обширными на тропе по количеству видов представлены следующие семейства лекарственных растений: *астровые* – 15 видов (*Achillea millefolium* L., *Artemisia absinthium* L., *Artemisia vulgaris* L., *Bidens tripartite* L., *Calendula officinalis* L., *Centaurea cyanus* L., *Filago arvensis* L., *Gnaphalium uliginosum* L., *Helianthus annuus* L., *Inula helenium* L., *Leontodon autumnalis* L., *Matricaria perforate* Merat, *Taraxacum officinale* Wigg., *Tussilago farfara* L.), *розовые* – 14 видов (*Cerasus vulgaris* Mill., *Fragaria vesca* L., *Fragaria viridis* Duch., *Malus domestica* Borkh., *Padus avium* Mill., *Potentilla erecta*

Raeusch., *Pyrus communis* L., *Rosa canina* L., *Rosa majalis* Herrm., *Rosa rugosa* Thunb., *Rubus cousius* L., *Rubus idaeus* L., *Sanguisorba officinalis* L., *Sorbus aucuparia* L.), *гречишные* – 8 видов (*Fagopyrum esculentum* Moench., *Polygonum aviculare* L., *Polygonum bistorta* L., *Polygonum hidropiper* L., *Polygonum persicaria* L., *Polygonum scabrum* Moench., *Rumex acetosa* L., *Rumex confertus* Willd.), *яснотковые* – 7 видов (*Betonica officinalis* L., *Leonurus* Desf. ex Spreng., *Mentha aquatic* L., *Nepeta cataria* L., *Origanum vulgare* L., *Stachys sylvatica* L., *Thymus serpyllum* L.), *капустные* (*Armoracia rusticana* Gaertn., Mey. et Scherb., *Brassica oleracea* L., *Capsella bursa-partoris* L.), *эриковые* (*Arctostaphylos uva-ursi* L., *Oxycoccus palustris* Pers., *Vaccinium myrtillus* L., *Vaccinium vitis-idaea* L.) и *норичниковые* (*Euphrasia officinalis* L., *Gratiola officinalis* L., *Melampyrum cristatum* L., *Veronica officinalis* L.) – по 4 вида. Остальные семейства представлены 1 – 2 видами.

Заключение. Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что проведение флористических экскурсий по большой экологической тропе государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги» способствует расширению знаний о видовом разнообразии растений заказника, создаёт предпосылки для успешной исследовательской деятельности, является перспективным направлением для развития экотуризма.

Список использованных источников

1. Валетов, В.В. Состояние и тенденции развития природных экосистем государственного ландшафтного заказника «Мозырские овраги» / В.В. Валетов [и др.]; под общей ред. В. И. Парфенова. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2008.

CONDUCT OF THE FLORISTIC TOURS ON THE GREAT ECOLOGICAL TRAIL LANDSCAPE RESERVE "MOZYR RAVINES"

Summary: the article summarizes various features of the floristic excursions along the large ecological trail of the state landscape reserve "Mozyr ravines", which is characterized by unique for Belarus species diversity of plants: the vegetation of the reserve is represented by 976 species of vascular plants.

Keywords: species diversity, floristic excursions, Red Book, ecotourism.

УДК 581.93

ВИДОВОЙ СОСТАВ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ОКРЕСТНОСТЕЙ Д. СКРЫГАЛОВ

С.М. Мижуй

В статье приведены результаты изучения видового состава растительности окрестностей д. Скрыгалов и почвенных разновидностей данной территории.

Ключевые слова: видовой состав растительности, почвенные разновидности, д. Скрыгалов, р. Припять.

Введение. Река Припять играет важную роль не только в жизни населения, проживающего на ее берегах, но и вносит свой вклад в состояние Днепро-Черноморского бассейна, а также планетарную водную систему. Важно обеспечивать чистоту реки и ее поймы как для человека, так и для всего ее природного комплекса, биоразнообразия. И начинать надо с детей, участие которых в экологических проектах приведет в будущем к правильному природо-ориентированному поведению взрослых людей.

В настоящее время результаты проводимых государственными органами исследований состояния бассейна реки Припять часто недоступны широким массам, вследствие чего собираемая ими информация недостаточно «работает» на улучшение ситуации.

Цель исследования: изучить видовой состав растительности окрестностей д. Скрыгалов и определить приуроченность встречающихся растений к почвенным разновидностям.

Исследования проводились в 2016 г. В исследуемой зоне р. Припять имеет ширину около 50 метров. Глубина – 3–5 м.

В ходе исследований мы использовали следующие показатели и методики:

- проведение закладки почвенного разреза для определения типа, подтипа и разновидности почвы [1];
- описание видового состава растительности на исследуемой территории путем определения видов растений с помощью определителя;
- количественный учет растительного покрова с помощью наложения учетных рамок с последующим определением рода и вида растения.

Выявление антропогенного воздействия на прибрежную растительность проводилось каждый раз, когда проходили наблюдения.

Полученные данные обработаны методами корреляционно-регрессионного и дисперсионного анализов [2].

Статистический анализ полученных данных проводили с использованием программ MS Office Excel 2007.

Результаты исследований. В окрестностях д. Скрыгалов было заложено 2 почвенных разреза. Их описание дано ниже.

Почвенный разрез № 1

Почва – дерново-слабоподзолистая супесчаная, развивающаяся на песках. Обладает слабой водоудерживающей способностью. Почва находится в районе сезонного подтопления водами р. Припять.

Морфологическая характеристика почвы показана в описании почвенного разреза (см. рисунок 1).



A_{d(0)} – 0–4 см Дернина, темно-серого цвета, комковато-пылеватой структуры, много корней растений, супесь связная, переход в горизонт A₁ постепенный.

A₁ – 4–9 см Гумусовый горизонт, желто-серого цвета, комковато-пылеватой структуры, слабо уплотнен, корни растений, супесь связная, переход в A₂B₁ плавный.

A₂B₁ – 9–15 см Подзолисто-иллювиальный горизонт, белесый, с серо-желтыми пятнами, вкрапления марганца, среднее количество корней растений, слабо уплотненная, мелко комковатая структура, переход в B₁ плавный.

B₁ – 15–28 см Иллювиальный горизонт, светло-бурый с желтыми вкраплениями, плиточно-комковатой структуры, уплотнен, изредка корни, переход в C плавный.

C – 28 см и ниже. Материнская порода, бледно-желтого цвета, с темно-желтыми вкраплениями, слабо уплотненная, рассыпчатая структура, пунктуация марганца, изредка встречаются корни растений, отмечена полоса серого цвета шириной 6 см на глубине 52 см, в нижней части разреза (с глубины 120 см) наблюдаются признаки оглинения, связная супесь.

Рисунок 1. – Морфологическое описание почвенного разреза № 1

Почвенный разрез № 2

Почва – дерново-среднеподзолистая супесчаная, развивающаяся с глубины до 1 м на песках. Обладает слабой водоудерживающей способностью.

Морфологическая характеристика почвы показана в описании почвенного разреза (см. рисунок 2).



A₀ – 0–2 см Лесная подстилка, темно-серого цвета, комковато-пылеватой структуры, много корней растений, супесь связная, переход в горизонт **A₁** постепенный.

A₁ – 2–18 см Гумусовый горизонт, серого цвета, комковато-пылеватой структуры, слабо уплотнен, много корней растений, супесь связная, переход в **A₂B₁** ясный, затеками.

A₂B₁ – 18–25 см Подзолисто-иллювиальный горизонт, белесый, с серыми пятнами, среднее количество корней растений, слабо уплотнен, мелко комковатая структура, супесь связная, переход в **B₁C** плавный.

B₁C – 25–52 см Иллювиальный горизонт, светло-бурый с желтыми вкраплениями, плиточно-комковатой структуры, уплотнен, изредка корни, супесь связная, переход в **C** плавный.

C – 52 см и ниже. Материнская порода, серо-желтого цвета, с темно-желтыми вкраплениями, слабо уплотненная, рыхло-комковатая структура, изредка встречаются корни растений, связная супесь.

Рисунок 2. – Морфологическое описание почвенного разреза № 2

В ходе исследований проводилось определение видового состава растительного покрова окрестностей д. Скрыгалов.

Было выявлено 12 наиболее распространенных и лекарственных видов растений: Осока пузырчатая, Икотник серый, Горец птичий, Марь белая, Кульбаба, Вероника лекарственная, Хрен обыкновенный, Пастушья сумка, Пырей ползучий, Вьюнок полевой, Мята перечная, Донник лекарственный.

Густота стояния растительного покрова представлена на рисунке 3.

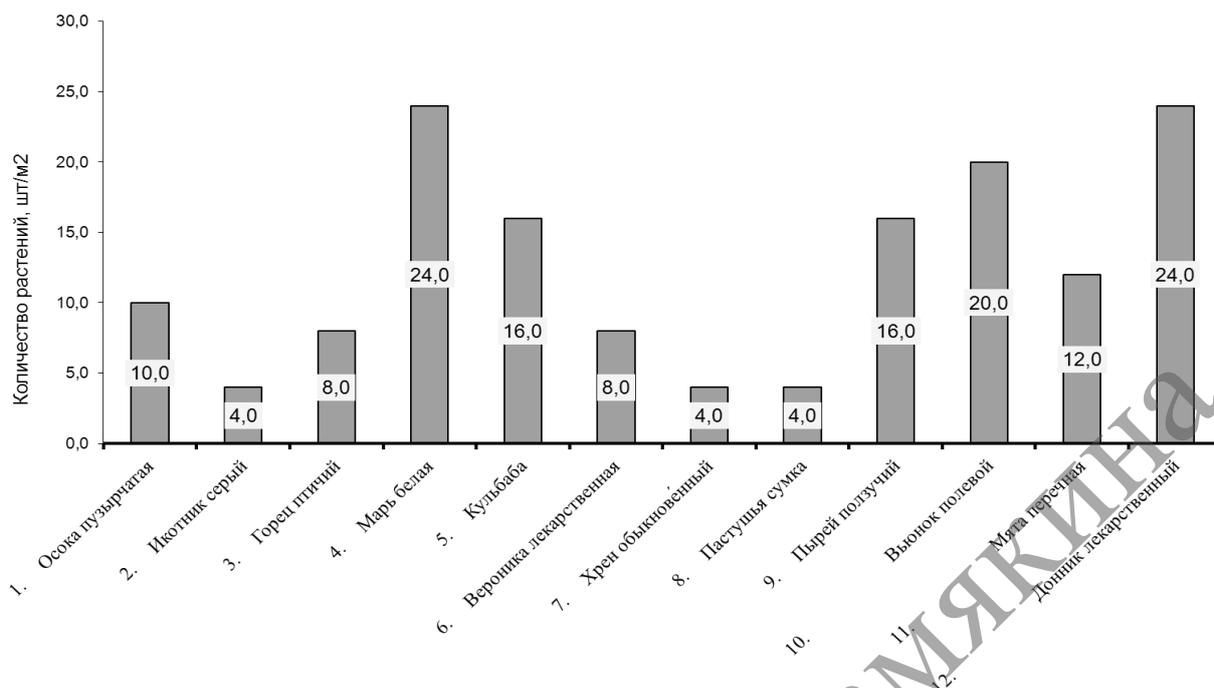


Рисунок 3. – Густота стояния растительного покрова окрестностей д. Скрыгалов

Наибольшее количество было зафиксировано растений Марь белой и Донника лекарственного (24 шт/м²). Наименьшее количество было Икотника серого, Хрена обыкновенного и Пастушьей сумки – 4,0 шт/м².

Из лекарственных присутствовали: Горец птичий, Вероника лекарственная, Мята перечная, Донник лекарственный.

Структура растительного покрова представлена на рисунке 4.

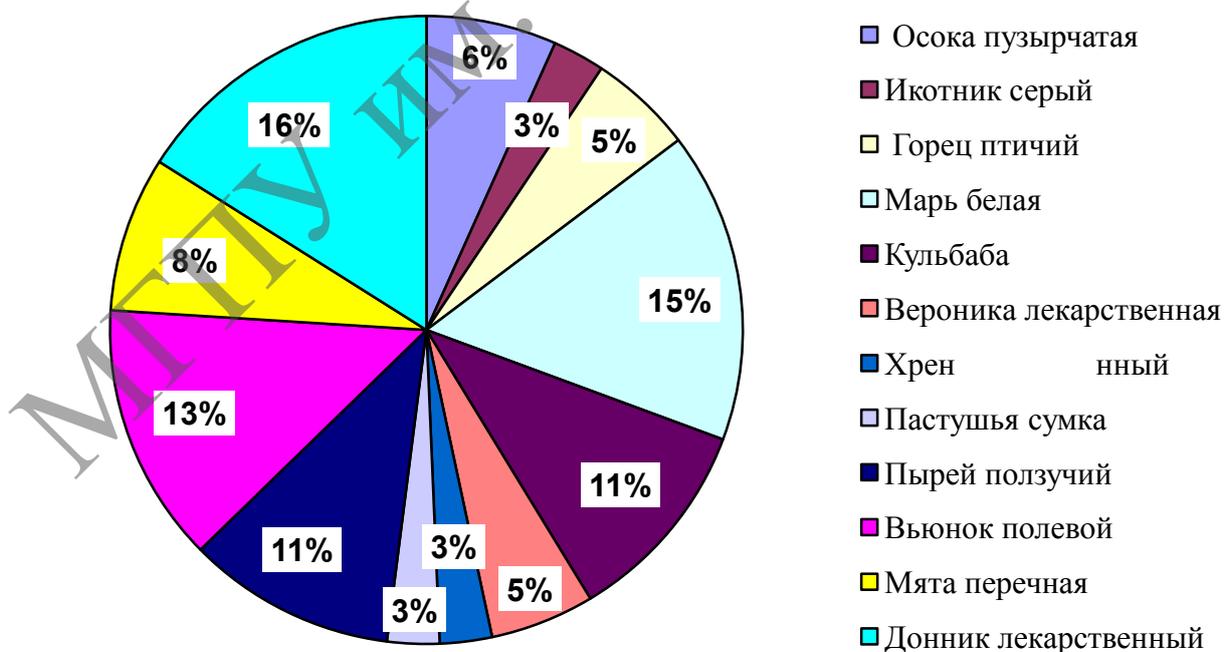


Рисунок 4. – Структура растительного покрова окрестностей д. Скрыгалов

При анализе структуры растительного покрова отмечена ситуация, аналогичная густоте стояния растений. Наибольший вклад был зафиксирован у растений Донника лекарственного (16%) и Мари белой (15%). Наименьшее количество было Икотника серого, Хрена обыкновенного и Пастушьей сумки – 3,0 %.

Заключение. На основании приведенных результатов исследований можно сделать следующие выводы:

1. Было выявлено 12 наиболее распространенных и лекарственных видов растений. Наибольшее количество было зафиксировано растений Мари белой и Донника лекарственного (24 шт/м²). Наименьшее количество было Икотника серого, Хрена обыкновенного и Пастушьей сумки – 4,0 шт/м². Из лекарственных присутствовали: Горец птичий, Вероника лекарственная, Мята перечная, Донник лекарственный. Наибольший вклад в структуру растительного покрова был зафиксирован у Донника лекарственного (16 %) и Мари белой (15 %). Наименьшее количество было Икотника серого, Хрена обыкновенного и Пастушьей сумки – 3,0 %.

2. В окрестностях д. Скрыгалов было заложено 2 почвенных разреза. Определен 1 тип почв, относящихся к 2 почвенным разновидностям. 1 почвенная разновидность – дерново-слабоподзолистая супесчаная, развивающаяся на песках. Почва находится в районе сезонного подтопления водами р. Припять. 2 почвенная разновидность – дерново-среднеподзолистая супесчаная, развивающаяся с глубины до 1 м на песках. Обладает слабой водоудерживающей способностью. Обе почвенных разновидности обладают слабой водоудерживающей способностью.

Список использованных источников

1. Розанов, Б.Г. Морфология почв: учебник для высшей школы. – М.: Академический Проект. – 2004. – 432 с.
2. Опытное дело в полеводстве / Сост. Никитенко Г.Ф. М.: Россельхозиздат. – 1982. – 190 с.

A SPECIES COMPOSITION OF THE VEGETATION IN THE VICINITY OF D. SKRYGALOV

Summary: the results of the study of the species composition of the vegetation of the surroundings of the Skrygalov village and the soil varieties of the given territory are presented.

Keywords: species composition of vegetation, soil varieties, Skrygalov village, Pripyat.

УДК 594.3 + 576.89

ЗАРАЖЕННОСТЬ МОЛЛЮСКОВ РОДА *Lymnaea* ЛИЧИНКАМИ ТРЕМАТОД В ВОДОЕМАХ ЛЕЛЬЧИЦКОГО РАЙОНА

М.Ф. Мищенко

В работе на основании литературных данных и собственных исследований дан анализ зараженности брюхоногих легочных моллюсков рода *Lymnaea* церкариями трематод в водоемах Лельчицкого района.

Ключевые слова: трематоды, моллюски, *Lymnaea*, церкарии.

Введение. Одним из обязательных компонентов пресноводных экосистем являются возбудители опасных заболеваний человека и животных – трематоды.

Трематоды (Trematoda Rudolphi, 1808) – возбудители многих опасных заболеваний человека, диких, промысловых и домашних животных (Скрябин, 1947; Быховская-Павловская, 1962; Yamaguti, 1971; Яроцкий, 1982). Класс Trematoda отличается не только видовым разнообразием, насчитывая более 5000 видов, но и широтой распространения, встречаясь во всех зонах земного шара, включая Арктику и Антарктиду (Гинецинская, 1968; Быховская-Павловская, 1973). Наиболее существенным аспектом, отличающим эту группу от остальных Plathelminthes, является их паразитический образ жизни со сложным циклом развития, когда окончательным хозяином оказывается позвоночные животные, в том числе и человек, а промежуточным – брюхоногие моллюски. Среди последних первостепенное значение имеют моллюски рода *Lymnaea*, являющиеся как первым промежуточным хозяином для многих видов трематод на стадии развития партенит и личинок гермафродитного поколения трематод – марит (церкарий), так и дополнительным (метацеркарным) для некоторых видов [1].

Трематоды паразитируют практически во всех органах и системах домашних, сельскохозяйственных и охотничье-промысловых животных, вызывая серьезные заболевания животных в отдельных регионах и наносят большой социально-экономический ущерб. Комплексные исследования трематод и их влияние на популяции хозяев представляют определенный интерес для разработки научных основ профилактики соответствующих трематозов животных [2].

Методы исследования. В летний период 2013 года была осуществлена оценка зараженности моллюсков личинками трематод в ряде разнотипных водоемов Лельчицкого района.

Для оценки зараженности брюхоногих моллюсков трематодами из каждого водоема было взято по 30–40 половозрелых особей доминирующих видов легочных моллюсков, (размеры раковины 35–55 мм) *Lymnaea stagnalis*. Исключение составляет лишь река Лохница, где удалось обнаружить только 6 половозрелых особей *Lymnaea stagnalis*.

Видовая идентификация видов моллюсков проведена с использованием определителей европейских авторов (Piechocki, Dyduch-Falniowska, 1993; Glöer, Meier-Brook, 1998), которые соответствуют с классификацией моллюсков сложившейся к настоящему времени в Европе.

Паразитологический анализ моллюсков проводили в лабораторных условиях общепринятым методом компрессии. Выделенную из тела моллюска печень раздавливали в капле воды между двумя предметными стеклами и просматривали под бинокулярным микроскопом МБС-10 (увеличение x16) для выявления наличия в ней партенит или церкариев трематод [3], [4]. По этим данным рассчитывали экстенсивность инвазии, (%).

Результаты исследования. Водоемы Лельчицкого района характеризуются невысоким видовым разнообразием фауны брюхоногих моллюсков. К настоящему времени здесь было отмечено лишь 15 видов: *Viviparus viviparus* (Linnaeus, 1758), *Viviparus contectus* (Millet, 1813), *Bithynia leachii troschelii* (Paasch, 1842), *Valvata cristata* (O.F.Müller, 1774), *Valvata pulchella* (Studer, 1820), *Lymnaea stagnalis* (Linnaeus, 1758), *Stagnicola palustris* (O.F.Müller, 1774), *Radix auricularia* (Linnaeus, 1758), *Radix ovata* (Draparnaud, 1805), *Radix peregra* (O.F.Müller, 1774), *Physa fontinalis* (Linnaeus, 1758), *Planorbis planorbis* (Linnaeus, 1758), *Planorbis carinatus* (O.F.Müller, 1774), *Anisus spirobris* (Linnaeus, 1758), *Planorbarius corneus* (Linnaeus, 1758) [5].

Основу малакофауны составляют обычные и широко распространенные виды – *Lymnaea stagnalis*, *Stagnicola palustris*, *Radix ovata*, *Planorbarius corneus*.

На предмет заражения моллюсков рода *Lymnaea* церкариями были исследованы моллюски из 5 водоемов (таблица 1):

1. Река Уборть вблизи деревни Марковское.
2. Река Свидовец вблизи деревни Картыничи.
3. Река Лохница вблизи деревни Лохница.
4. Стодоличский канал вблизи деревни Стодоличи.
5. Временные и пойменные водоемы прилегающие к реке Уборть.

Таблица 1. – Зараженность легочных моллюсков личинками трематод в водоемах Лельчицкого района

№ п/п	Исследованные водоемы	Экстенсивность инвазии, %
1.	Река Уборть	7,5
2.	Река Свидовец	5,8
3.	Река Лохница	0
4.	Стодоличский канал	25
5.	Временные и пойменные водоемы	5

Наивысшей инвазированностью среди всех исследованных популяций моллюсков (25%) характеризовались моллюски Стодоличского канала. Стодоличский канал отличается высокой зарастаемостью прибрежной полупогруженной растительностью, что создаёт оптимальные условия для развития популяции *Lymnaea stagnalis*. Усилению зараженности моллюсков личинками трематод способствует близкое расположение частного сектора вблизи канала, так как происходит постоянный выпас скота, обитание в водоеме гусей, уток.

Зараженность брюхоногих моллюсков реки Свидовец и реки Уборть низкая и в целом составляет от 5,8 до 7,5 %. Это можно объяснить невысокой численностью водоплавающих и околоводных птиц – основных хозяев трематод, а также слабым развитием полупогруженной растительности по обоим берегам рек в районе исследования. Последнее обстоятельство ограничивает рост численности популяций легочных моллюсков – промежуточных хозяев трематод [6].

Невысокую зараженность моллюсков во временных и пойменных водоемах (5 %) можно объяснить тем, что в них отмечена низкая плотность моллюсков, а также характерно периодическое высыхание в летние месяцы.

В реке Лохница вблизи одноименной деревни было выловлено 6 особей *Lymnaea stagnalis*, которые не были заражены личинками трематод. Это можно объяснить крайне низкой плотностью популяции не только *Lymnaea stagnalis*, но и других видов моллюсков. Помимо *Lymnaea stagnalis*, были обнаружены еще лишь 2 особи *Radix ovata*.

По литературным данным один моллюск за летний сезон способен произвести до 500 тысяч церкариев, которые при благоприятных температурных условиях сохраняют свою жизнеспособность и патогенность в водной среде в течение 1–2 суток. Поэтому даже сравнительно небольшая доля инвазированных моллюсков в естественной популяции способна создать устойчивый очаг инфекции в водоеме, что представляет определенную угрозу возникновения очага гельминтозных заболеваний водоплавающих птиц, в том числе и домашних [1].

Заключение. Наивысшая инвазированность среди всех исследованных популяций моллюсков была выявлена у моллюсков Стодоличского канала. Моллюски рек Уборть и Свидовец характеризуются низкой зараженностью. Река Лохница в районе исследования была свободна от паразитов.

На зараженность моллюсков большое влияние оказывают размеры водоёма, его изолированность, степень зарастания водной растительностью и степень проточности (Куприянова-Шахматова, 1961; Гинецинская, 1968). В крупных водоёмах, отличающихся значительной глубиной, в которых моллюски рассредоточены на большой площади, заражение их затруднено.

Очаговость заражения моллюсков трематодами в основном связана с характером распределения их окончательных хозяев – позвоночных. Малая подвижность моллюсков обуславливает их зараженность именно в тех участках водоёма, куда в наибольшем количестве попадает инвазионное начало (яйца трематод).

Зараженность легочных моллюсков паразитами может служить важным показателем уровня биологической опасности водоемов [7]. Это обуславливает необходимость постоянного контроля за паразитологической ситуацией в водоемах, используемых в целях рекреации или хозяйственной деятельности.

Список использованных источников

1. Коробов, О.И. Фауна трематод моллюсков рода *Lymnaea* Омской области / О.И. Коробов // Материалы IV Всероссийского Съезда Паразитологического общества при РАН. Т. 2. – Санкт-Петербург: «Лема», 2008. – С. 84–87.
2. Проблема церкариоза в Нарочанском регионе: сб. науч. ст. / ГПУ «Национальный парк «Нарочанский», УНЦ «Нарочанская биологическая станция им. Г.Г. Винберга» БГУ; науч. ред. Т.В. Жукова, В.С. Люштык. – Минск: Медисонт, 2007. – 220 с.
3. Черногоренко, М.И. Формирование трематодофауны моллюсков в Киевском водохранилище / М.И. Черногоренко // Киевское водохранилище. Гидрохимия, биология, продуктивность. – К.: Наук. думка, 1979. – С. 419–439.
4. Игнаткин, Д.С. Видовое разнообразие малакофауны и ее роль в формировании трематодной инвазии на территории Ульяновской области: автореф. дисс. канд. биол. наук: 03.00.16. / Д.С. Игнаткин. – Ульяновск, 2007. – 17 с.
5. Мищенко, М.Ф. Пресноводные брюхоногие моллюски Лельчицкого района / М.Ф. Мищенко // Эколого-биологические проблемы развития Полесского региона и сопредельных территорий: наука, образование, культура: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина. – 28 октября 2016. – С. 35–37.
6. Мищенко, М.Ф. Уровни инвазированности легочных моллюсков личинками трематод в разнотипных водоемах юго-востока Белорусского Полесья / М.Ф. Мищенко [и др.] // Веснік Мазырскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2011. – № 3 (32). – С. 50–54.
7. Экологическая специфичность брюхоногих моллюсков и биоиндикация водной среды / И.В. Андреевкова [и др.] // Вторые международные чтения памяти профессора В.В. Станчинского. – Смоленск, 1995. – С.83–87.

INFESTATION OF MOLLUSCS OF THE LYMNAEA SPECIES WITH TREMATOD LARVAE IN RESERVOIRS OF THE LELCHITSY DISTRICT

Summary: The analysis of how the pulmonary mollusks of the sort *Lymnaea* are infected with cercariae in reservoirs of the Lelchitsy district is given on the basis of literary data as well as original research.

Key words: trematodes, mollusca, *Lymnaea*, cercariae.

СЕЛЕКТИВНЫЕ СВОЙСТВА ОБЪЕМНОЙ ОТРАЖАТЕЛЬНОЙ ГОЛОГРАММЫ, СФОРМИРОВАННОЙ В ФОТОРЕФРАКТИВНОМ КРИСТАЛЛЕ КЛАССА СИММЕТРИИ 23

В.Н. Навыко

В работе представлена математическая модель для расчета угловой и спектральной селективности объемной отражательной голограммы, сформированной в фоторефрактивном кристалле класса симметрии 23, с учетом линейного электрооптического, фотоупругого, обратного пьезоэлектрического эффектов и оптической активности. Найдено аналитическое решение уравнений связанных волн в приближении неистощимости опорной волны для кубического оптически активного кристалла произвольного среза.

Ключевые слова: фоторефрактивный кристалл, отражательная голограмма, селективность, пьезоэлектрический эффект, дифракционная эффективность.

Введение. Кубические фоторефрактивные кристаллы со структурой силленита ($\text{Bi}_{12}\text{SiO}_{20}$ (BSO), $\text{Bi}_{12}\text{TiO}_{20}$, $\text{Bi}_{12}\text{GeO}_{20}$) обладают естественной оптической активностью. Поэтому для моделирования распространения и дифракции световых волн на отражательной голографической решетке в этих кристаллах воспользуемся волновым уравнением для гиротропных сред [1]:

$$\text{rot rot } \vec{E} + \frac{\omega^2}{c^2} \hat{\varepsilon} \frac{\partial^2 \vec{E}}{\partial t^2} - 2 \frac{\omega}{c} \gamma \text{rot } \vec{E} = 0 \quad (1)$$

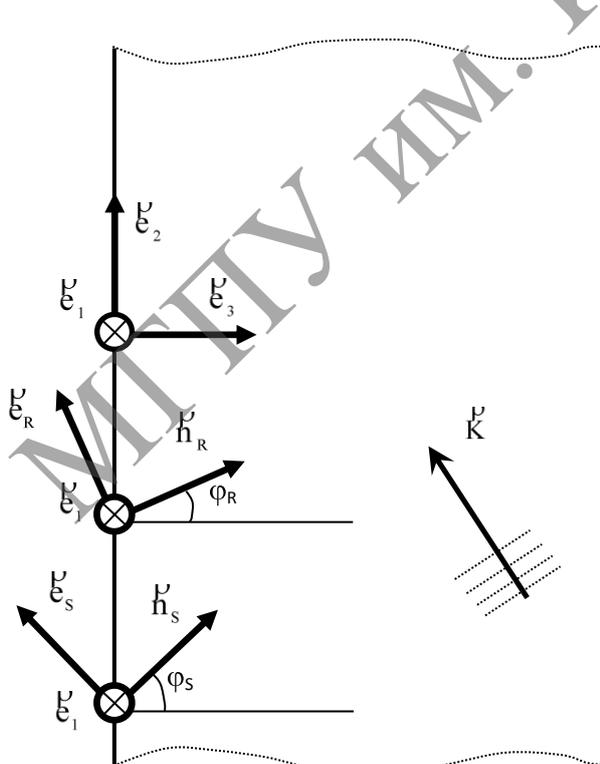


Рисунок 1 – Схема записи объемной голограммы

где \vec{E} – вектор напряженности электрического поля световой волны; $\hat{\varepsilon}$ – тензор диэлектрической проницаемости среды; ω – циклическая частота; c – скорость света в вакууме; γ – параметр гирации; t – время.

На рисунке 1 представлена схема записи объемной голограммы. Сплошные вертикальные линии обозначают границы фоторефрактивного кристалла, в объеме которого формируется отражательная голограмма с волновым вектором \vec{K} . Ортогональный базис $(\vec{e}_1, \vec{e}_2, \vec{e}_3)$ определяет рабочую систему координат. Системы единичных векторов $(\vec{e}_1, \vec{e}_R, \vec{h}_R)$ и $(\vec{e}_1, \vec{e}_S, \vec{h}_S)$ (рисунок 1) предназначены для задания азимута линейной поляризации опорной (R) и предметной (S) волн, соответственно.

Модуляция отражательной голографической решетки может быть выражена следующим соотношением:

$$\Psi_R = -\Psi_S + \rho d, \quad (2)$$

где Ψ_R, Ψ_S – азимуты поляризации опорной и предметной волн; ρ – удельное вращение кристалла; d – толщина кристалла.

Равенство (2) удовлетворяется при каждой толщине кристалла d , и именно при выполнении такого соотношения азимуты линейной поляризации опорной и предметной световых волн дифракционная эффективность и коэффициент усиления отражательной голографической решетки достигают максимальных значений.

Эффективное считывание объемной голограммы достигается при выполнении условия фазового синхронизма (условие Брэгга):

$$\vec{k}_{SB} = \vec{k} + \vec{k}_{RB} \quad (3)$$

где $\vec{k}_{SB}, \vec{k}_{RB}$ – волновые векторы предметной и опорной световых волн на стадии формирования голограммы.

Селективные свойства объемной отражательной голограммы проявляются в случае, если волновой вектор \vec{k}_R считывающей волны удовлетворяет следующему условию:

$$\vec{k}_R = \vec{k}_{RB} + \Delta\vec{k} \quad (4)$$

где $\Delta\vec{k}$ – вектор отстройки волнового вектора считывающей волны от волнового вектора опорной волны \vec{k}_{RB} , удовлетворяющего условию фазового синхронизма (3).

Из волнового уравнения для гиротропных сред (1) с учетом соотношений (2–4) в приближении медленно меняющихся амплитуд получена система уравнений, которая в общем случае имеет вид:

$$\begin{aligned} \frac{dR_{\perp}}{dz} &= i\tau_{11}R_{\perp} + i\tau_{12}R_{\parallel} + ie^{-i\delta}(\kappa_{11}S_{\perp} + \kappa_{12}S_{\parallel}) + \rho_R R_{\parallel}, \\ \frac{dR_{\parallel}}{dz} &= i\tau_{21}R_{\perp} + i\tau_{22}R_{\parallel} + ie^{-i\delta}(\kappa_{21}S_{\perp} + \kappa_{22}S_{\parallel}) - \rho_R R_{\perp}, \end{aligned} \quad (5)$$

$$\frac{dS_{\perp}}{dz} = i\tau_{31}S_{\perp} + i\tau_{32}S_{\parallel} + \Gamma_S S_{\perp} + ie^{i\delta}(\kappa_{31}R_{\perp} + \kappa_{32}R_{\parallel}) + \rho_S R_{\parallel},$$

$$\frac{dS_{\parallel}}{dz} = i\tau_{41}S_{\perp} + i\tau_{42}S_{\parallel} + \Gamma_S S_{\parallel} + ie^{i\delta}(\kappa_{41}R_{\perp} + \kappa_{42}R_{\parallel}) - \rho_S R_{\parallel},$$

где

$$\begin{aligned} \tau_{11} &= \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_1}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \quad \tau_{12} = \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_R}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \quad \tau_{21} = \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_1}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \\ \tau_{22} &= \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_R}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \quad \tau_{31} = \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_1}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \quad \tau_{32} = \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_S}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \\ \tau_{41} &= \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_1}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \quad \tau_{42} = \frac{\pi \langle \Delta\hat{\epsilon}_{e_S}^{0\rho} \rangle}{\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \kappa_{11} &= \frac{\pi \langle \mathbf{R} \Delta \hat{\epsilon}_1^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \quad \kappa_{12} = \frac{\pi \langle \mathbf{R} \Delta \hat{\epsilon}_S^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \quad \kappa_{21} = \frac{\pi \langle \mathbf{R} \Delta \hat{\epsilon}_1^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \quad \kappa_{22} = \frac{\pi \langle \mathbf{R} \Delta \hat{\epsilon}_S^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_R)}, \\ \kappa_{31} &= \frac{\pi \langle \mathbf{S} \Delta \hat{\epsilon}_1^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \quad \kappa_{32} = \frac{\pi \langle \mathbf{S} \Delta \hat{\epsilon}_R^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \quad \kappa_{41} = \frac{\pi \langle \mathbf{S} \Delta \hat{\epsilon}_1^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \quad \kappa_{42} = \frac{\pi \langle \mathbf{S} \Delta \hat{\epsilon}_R^p \rangle}{2\lambda n_0 \cos(\varphi_S)}, \\ \Gamma_S &\approx \frac{2\pi}{\lambda} n_0 \sin \varphi_{RB} \left(\frac{\Delta \lambda}{\lambda} \operatorname{tg} \varphi_{RB} - \Delta \varphi \right), \quad \rho_R = \frac{\rho}{\cos(\varphi_R)}, \quad \rho_S = \frac{\rho}{\cos(\varphi_S)} \end{aligned}$$

где R_{\perp} , R_{\parallel} , S_{\perp} , S_{\parallel} – комплексные составляющие векторных амплитуд распространяющихся внутри кристалла опорной R и предметной S волн; δ – фазовый сдвиг между голографической решеткой и интерференционной картиной; $\Delta \hat{\epsilon}^0$ – фотоиндуцированное изменение тензора диэлектрической проницаемости кристалла, обусловленное приложением внешнего постоянного электрического поля при наличии голографической решетки;

$\Delta \hat{\epsilon}$ – фотоиндуцированное изменение тензора диэлектрической проницаемости кристалла, обусловленное формированием внутри фоторефрактивного кристалла фазовой отражательной голографической решетки; n_0 – показатель преломления невозмущенного фоторефрактивного кристалла; φ_R и φ_S – углы Брэгга для опорной и предметной волн; λ – длина волны в вакууме. Спектральная отстройка от условия фазового синхронизма (3) учтена в параметре $\Delta \lambda$, а угловая отстройка – в параметре $\Delta \varphi$ [2].

Система уравнений (5) получена в следующем приближении – фазовая структура отражательной голограммы является статической и не возмущается дифракционными процессами (приближение заданной решетки). Приложение внешнего электрического поля имеет место только на стадии считывания голограммы, что приводит к возникновению анизотропии оптических свойств кубических кристаллов, что учтено в слагаемых τ_{ij} ($i = 1, 2, 3, 4; j = 1, 2$). Постоянные связи K_{ij} определяют свойства отражательной голограммы, сформированной в фоторефрактивном кристалле. Предполагается, что рабочие грани кристалла покрыты антиотражающими покрытиями.

Полученная математическая модель обладает большой общностью и пригодна для расчета одновременной дифракции двух электромагнитных волн на голографической решетке, сформированной в фоторефрактивном кристалле. На основании системы уравнений (5) возможен расчет энергетических и поляризационных характеристик восстановленной волны в зависимости от вектора отстройки $\Delta \mathbf{k}^p$ считываемой волны.

Для анализа селективных свойств отражательных голографических решеток, сформированных в кубических оптически активных фоторефрактивных кристаллах, использована следующая система уравнений связанных волн:

$$\begin{aligned}
\frac{d}{dz} R_{\perp} &= \kappa_1 S_{\perp} - \kappa_2 S_{\parallel} + \rho R_{\parallel}, \\
\frac{d}{dz} R_{\parallel} &= \kappa_2 S_{\perp} - \kappa_3 S_{\parallel} - \rho R_{\perp}, \\
\frac{d}{dz} S_{\perp} &= \kappa_1 R_{\perp} + \kappa_2 R_{\parallel} - i\Gamma S_{\perp} - \rho S_{\parallel}, \\
\frac{d}{dz} S_{\parallel} &= -\kappa_2 R_{\perp} - \kappa_3 R_{\parallel} - i\Gamma S_{\parallel} + \rho S_{\perp},
\end{aligned}
\tag{6}$$

где $\kappa_1 = (\hat{\mathbf{e}}_1 \hat{\kappa} \hat{\mathbf{e}}_1)$, $\kappa_2 = (\hat{\mathbf{e}}_1 \hat{\kappa} \hat{\mathbf{e}}_2)$, $\kappa_3 = (\hat{\mathbf{e}}_2 \hat{\kappa} \hat{\mathbf{e}}_2)$ – постоянные связи, определяющие характер дифракции световых волн на голографической решетке; $\hat{\kappa} = -\frac{\pi n_0^3 E_{SC}}{2\lambda} \hat{b}$.

Схема взаимного расположения ортогонального базиса $(\hat{\mathbf{e}}_1, \hat{\mathbf{e}}_2, \hat{\mathbf{e}}_3)$ относительно кристалла и векторов напряженности электрического поля опорной и предметной световых волн приведена на рисунке 2 [3].

Аналитическое решение системы уравнений (6), пригодное для нахождения интенсивности восстановленного предметного светового пучка при угловой и спектральной отстройке от условия фазового синхронизма, было получено в приближении неустойчивости опорной волны и может быть представлено в следующем виде:

$$S_{\perp}^0 = \frac{\frac{iT_1(\rho - \Gamma^2)}{2h_1 e^{-idh_1}} + \frac{iT_2(1 - \Gamma^2)}{-2h_2 e^{-idh_2}} + \rho(\kappa_2 R_{\perp}^0 + \kappa_3 R_{\parallel}^0) + i\Gamma(\kappa_1 R_{\perp}^0 + \kappa_2 R_{\parallel}^0)}{h_1 h_2}, \tag{8}$$

$$S_{\parallel}^0 = \frac{-T_1}{2h_1 e^{-idh_1}} + \frac{T_2}{-2h_2 e^{-idh_2}} + \frac{\rho(\kappa_1 R_{\perp}^0 + \kappa_2 R_{\parallel}^0) - i\Gamma(\kappa_2 R_{\perp}^0 + \kappa_3 R_{\parallel}^0)}{h_1 h_2}, \tag{9}$$

где:

$$\begin{aligned}
T_1 &= -\Phi + \Gamma \left[S_{\parallel}^d + iS_{\perp}^d \right] + R_{\parallel}^0 \left[\kappa_2 + i\kappa_3 \right] R_{\perp}^0 \left[\kappa_1 + i\kappa_2 \right], \\
T_2 &= \Phi - \Gamma \left[S_{\parallel}^d - iS_{\perp}^d \right] - R_{\parallel}^0 \left[\kappa_2 - i\kappa_3 \right] R_{\perp}^0 \left[\kappa_1 - i\kappa_2 \right], \\
h_1 &= \Gamma + \rho, \quad h_2 = \Gamma - \rho.
\end{aligned}$$

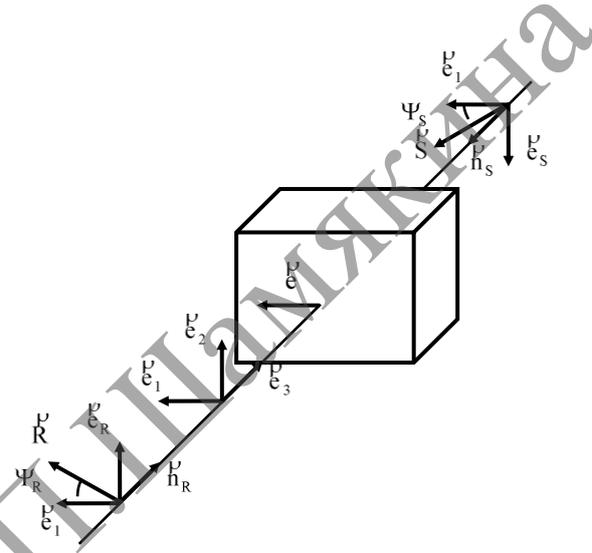


Рисунок 2. – Схема ориентации базиса $(\hat{\mathbf{e}}_1, \hat{\mathbf{e}}_2, \hat{\mathbf{e}}_3)$ по отношению к кристаллу

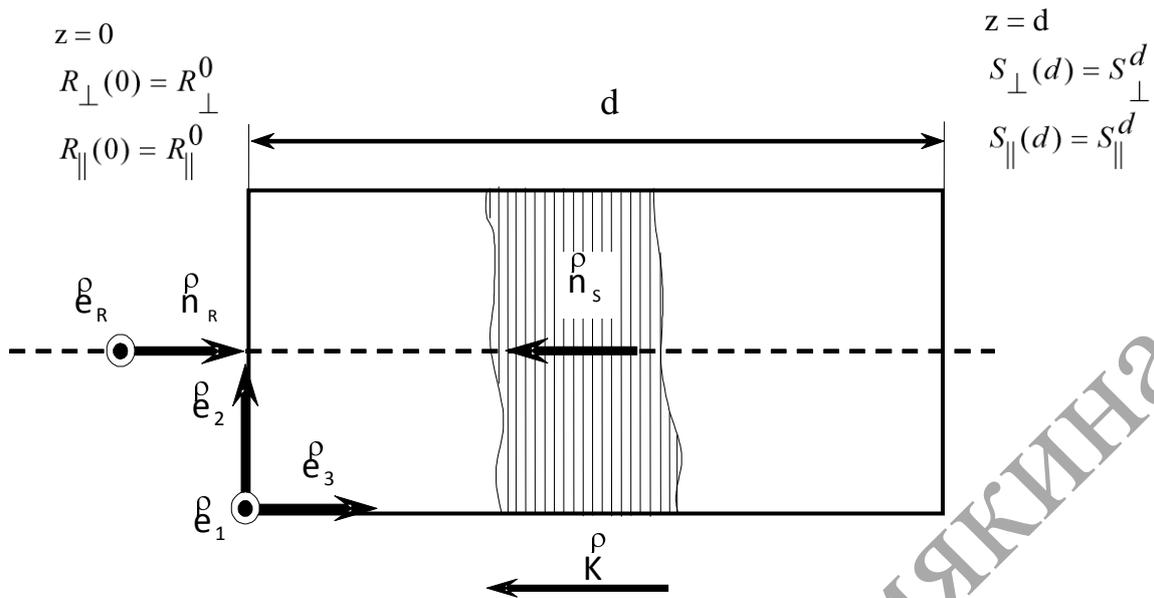


Рисунок 3. – Схема восстановления предметной волны

Здесь приняты следующие обозначения: S_{\parallel}^d , S_{\perp}^d – проекции вектора напряженности электрического поля \vec{S} предметной волны на направления, определяемые единичными векторами \vec{e}_1 и $-\vec{e}_2$, на выходе из кристалла ($z = d$) (см. рисунок 3); R_{\parallel}^0 , R_{\perp}^0 – проекции вектора напряженности электрического поля \vec{R} опорной волны на направления, определяемые единичными векторами \vec{e}_1 и \vec{e}_2 , на входе в кристалл ($z = 0$).

На рисунке 3 изображена схема восстановления предметной волны при дифракции опорной волны на отражательной голограмме (заштрихованная область).

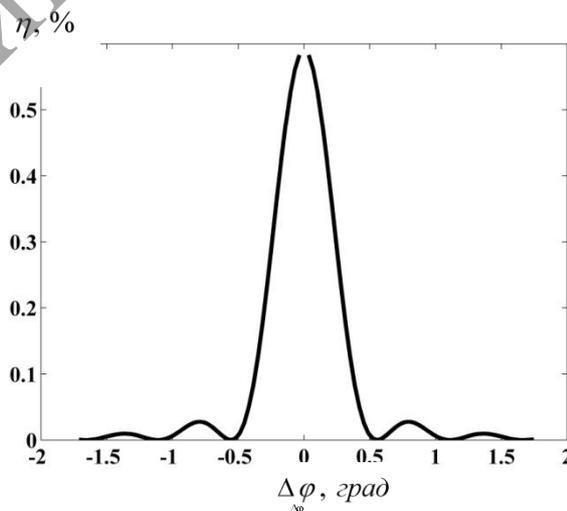


Рисунок 4 – График зависимости дифракционной эффективности η от величины $\Delta\varphi$ угловой отстройки

Для оценки достоверности полученных результатов была численно проанализирована (метод пристрелки, см., напр., [4–6]) зависимость дифракционной эффективности отражательной голограммы, сформированной в кубическом фоторефрактивном кристалле с параметрами BSO среза (001) толщиной 8 мм, от величины угла отклонения вектора волновой нормали опорной волны от его первоначального направления (рисунок 4).

Влиянием оптической активности, а также совместным влиянием фотоупругого и обратного пьезоэлектрического эффектов пренебрегаем.

Считывающая опорная волна принималась линейно поляризованной, причем азимут поляризации волны был такой, что дифракционная эффективность отражательной голограммы в случае выполнения условия фазового синхронизма была наибольшей. Отношение интенсивностей опорной и предметной волн на стадии записи отражательной голограммы в кристалле принималось равным 1/100.

Как следует из анализа рисунка 4, эффективность восстановления предметной волны отражательной голограммой зависит от отклонения значения угла падения опорной волны относительно первоначального угла, определяемого условием Брэгга. Интенсивность восстановленной волны быстро убывает при увеличении угла отстройки $\Delta\varphi$.

При расчете графика на рисунке 4 значение напряженности электрического поля голографической решетки принималось большее, чем типичное значение напряженности, используемое при расчетах параметров отражательной голограммы в кристалле BSO ($E_{sc} = 1,5$ кВ/см). В результате значение дифракционной эффективности в максимуме ($\eta = 0,6\%$) превышает характерное максимальное значение дифракционной эффективности в диффузионном режиме для кристаллов BSO ($\eta = 0,1 \div 0,3\%$).

Правильность выбора этого начального условия проверяется степенью совпадения вычисленного значения зависимой переменной с заданным значением в конечной точке. В нашем случае недостающим начальным условием являются комплексные составляющие ($S_{\parallel}^0, S_{\perp}^0$) векторной амплитуды \vec{S} предметной волны на выходе из кристалла ($z = 0$), а сравнение производится с заданным значением комплексных составляющих ($S_{\parallel}^d, S_{\perp}^d$) векторной амплитуды предметной волны на входе в кристалл ($z = d$).

Результаты численного моделирования хорошо согласуются с данными, полученными на основании аналитического решения уравнений связанных волн (7), чем подтверждается правильность полученных формул.

С целью проверки достоверности разработанного алгоритма и аналитических выражений (8–9), а также выражений (5, 6) была поставлена задача об определении оптимальных азимутов линейной поляризации опорной волны, при которых в случае выполнения условия фазового синхронизма достигается максимальное усиление опорной волны. Для анализа выбирается кристалл BSO произвольного среза с толщиной 4 мм.

В результате решения этой задачи была построена поверхность, состоящая из единичных векторов, направление которых отражает оптимальное направление линейной поляризации опорной волны (рисунок 5). При этом каждый единичный вектор соответствует фиксированному срезу [7].

Как следует из анализа рисунка 5, все отличные друг от друга срезы кристалла BSO делятся на области, в которых максимальное усиление предметной волны достигается при практически одинаковых ориентациях вектора напряженности

электрического поля опорной волны относительно рабочей системы координат (рисунок 2). Исключение составляет кристалл среза (111), для которого усиление предметной волны не зависит от азимута поляризации опорной волны.

Решение, полученное аналитическим и численным способами, практически совпадают. Небольшое расхождение обусловлено принятием приближения неистощимости опорной волны при получении аналитического решения и погрешностью численного метода. Для проверки достоверности полученных данных был использован третий метод: для поставленной задачи получено решение уравнения нормалей Френеля. Результаты, полученные на основании формул (8-9) и численного

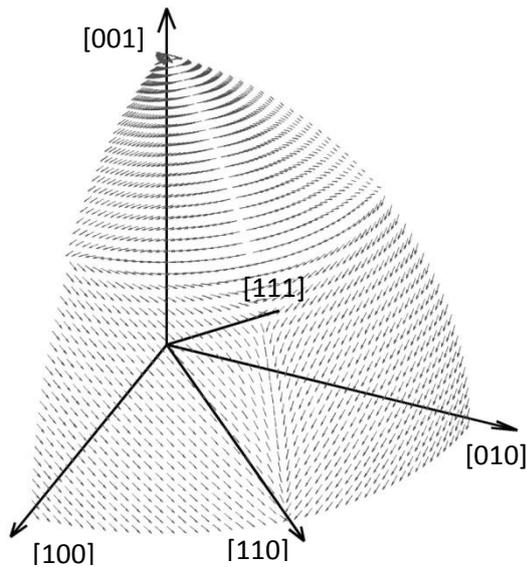


Рисунок 5 – Оптимальная ориентация вектора напряженности электрического поля опорной волны, рассчитанная при произвольной ориентации вектора отражательной голограммы

решения системы уравнений связанных волн (7), а также численное и аналитическое решение уравнения Френеля для кубического кристалла с наведенной анизотропией, хорошо согласуются.

Таким образом, получена система дифференциальных уравнений, пригодных для расчета поляризационных и энергетических характеристик восстановленной отражательной голограммой световой волны в зависимости от угловой и спектральной отстройки параметров считывающей волны. В математической модели учтены линейный электрооптический эффект, обратный пьезоэлектрический эффект и оптическая активность кубических фоторефрактивных кристаллов класса симметрии 23. Найдено аналитическое решение уравнений связанных волн в приближении неистощимости опорной волны для кубического оптически активного кристалла произвольного среза. Правильность аналитического решения подтверждена в частных случаях путем

численного решения уравнений связанных волн и решением уравнения нормалей Френеля.

Список использованных источников

1. Шепелевич, В.В. Дифракция световых волн на фазовых решетках в гиротропных кристаллах: дис. ... д-ра физ.-мат. наук: 01.04.05 / В.В. Шепелевич. – Минск, 1994. – 294 с.
2. Егоров, Н.Н. Селективные свойства объемных голограмм в оптически активных средах / Н.Н. Егоров, В.В. Шепелевич // Голография в промышленности и научных исследованиях: Т. докл. науч. семинара. – Гродно, 1986. – С.64–65.
3. Дифракция световых волн на отражательных голограммах в кубических пьезокристаллах / В.В. Шепелевич [и др.] // Письма в ЖТФ. – 2003. – Т. 29, Вып. 18. – С. 22–28.
4. На, Ц. Вычислительные методы решения прикладных граничных задач / Ц. На. – М.: Мир, 1982. – 296 с.
5. Волков, В.М. Итерационные методы решения стационарных задач встречного взаимодействия оптических волн в нелинейных средах / В.М. Волков // Дифф. уравн. – 1998. – Т. 34, № 7. – С. 935–941.
6. Ja, Y.H. An improved scheme using the shooting method to solve degenerate four-wave mixing equations / Y.H. Ja // Aust. J. Phys. – 1989. – Vol. 42. – P. 197–201.

7. Diffractive properties of volume phase gratings in photorefractive sillenite crystals of arbitrary cut under the influence of an external electric field / N.C. Deliolanis [et al.] // Phys. Rev. E. – 2003. – Vol. 68. – P. 056602.

SELECTIVE PROPERTIES OF VOLUME REFLECTION HOLOGRAM, FORMED IN PHOTOREFRACTIVE 23 SYMMETRY CLASS CRYSTAL

Summary: the paper presents a mathematical model for calculating the angular and spectral selectivity of a volume reflective hologram formed in a photorefractive 23 symmetry class crystal, taking into account linear electro-optical, photoelastic, inverse piezoelectric effects and optical activity. An analytic solution of the coupled-wave equations is presented in the approximation of undepletion of the reference wave for a cubic optically active crystal of arbitrary cut.

Keywords Photorefractive crystal, reflection hologram, selectivity, piezoelectric effect, diffraction efficiency.

УДК 581.526.45(476.2)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОЙМЕННОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ р. ПРИПЯТЬ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЧВЕННЫХ УСЛОВИЙ

*А.П. Пехота,
Е.С. Третьяков*

Видовой состав пойменной растительности и его структура определяется почвенно-гидрологическими условиями, которые тесно связаны между собой. Установлено, что в изученных фитоценозах на избыточно увлажненном участке поймы р. Припять доля гигрофитов составила 47 %, а на участке с меньшей степенью увлажнения – 20 %.

Ключевые слова: почвенные условия, пойменная растительность, видовой состав, экологическая структура, гигрофиты, мезофиты, Олиготрофы, мезотрофы, эвтрофы.

Введение. Пойменные луга – важный источник дешевого и биологически полноценного корма. Особенность пойм – затопление их полыми водами, из которых в речных долинах осаждаются ил и глина, что приводит к формированию плодородных пойменных почв и луговой растительности. Довольно широко они используются в качестве пастбищ.

Современное состояние травянистой растительности поймы р. Припять определилось под влиянием двух групп факторов: а) природные, обусловленные естественноисторическими условиями формирования поймы (продолжительность затопления, значительная аллювиальность, легкий механический состав почв и др.); б) антропогенные, связанные с хозяйственной деятельностью человека [1].

Актуальность исследований состоит в изучении структуры пойменной растительности, которая определяется гидрологическими и почвенными условиями.

Цель исследования: изучить видовой состав поймы р. Припять и его структуру в зависимости от почвенных условий.

Объектом исследований в летний период 2015 г. являлись растения пойменной луговой экосистемы в зависимости от почвенных условий. Изучение пойменного фитоценоза проводилось на правом берегу р. Припять в черте г. Мозыря.

Для определения видового состава пойменной растительности были заложены 2 пробные площадки площадью по 100м² каждая (№ 1 и № 2), различающиеся между собой почвенными условиями. Площадка №1 находилась в 15м от берега. Она часто затапливается водой. Здесь толщина гумусово-аккумулятивного слоя составляет всего 5 см. Активно идут почвообразовательные процессы. Площадка № 2 расположена в 55 м от берега. Толщина гумусово-аккумулятивного слоя составляет 8 см. Избыточное увлажнение выражено в меньшей степени, о чем свидетельствует отсутствие вкраплений марганца в иллювиальном горизонте [2].



Экологический состав растений поймы был изучен по отношению к влажности и трофности почвы.

По отношению к влажности почвы выделяют следующие группы растений: гидромезофиты, гигромезофиты, мезофиты, ксерофиты [3].

В результате проведенных исследований на пробной площадке № 1, были определены растения по отношению к влажности почвы (таблица 1).

Таблица 1. – Экологический состав растений поймы р. Припять по отношению к влажности почвы

№	Виды растений	Экологическая группа
1	Подбел обыкновенный (<i>Andromeda L.</i>)	ксеромезофит
2	Багульник болотный (<i>Ledum palustre L.</i>)	гигрофит
3	Болотный мирт (<i>Chamaedaphne palustre L.</i>)	ксеромезофит
4	Вереск обыкновенный <i>Calluna vulgaris L.</i>	гигрофит
5	Меч-трава обыкновенная (<i>Cladium mariscus L.</i>)	ксеромезофит
6	Пухонос альпийский (<i>Trichophorum alpinum L.</i>)	гигрофит
7	Очеретник белый (<i>Rhynchospora alba L.</i>)	гигрофит
8	Пушица влагалищная (<i>Eriophorum vaginatum L.</i>)	гигрофит
9	Осока топяная (<i>Carex limosa L.</i>)	гигрофит
10	Осока плетевидная (<i>Carex chordorrhiza L.</i>)	гигрофит
11	Осока вздутая (<i>Carex rostrata L.</i>)	гигромезофит
12	Осока двудомная <i>Carex dioica L.</i>	гигрофит
13	Камыш озерный (<i>Schoenoplectus lacustris L.</i>)	гигрофит
14	Сабельник болотный (<i>Comarum palustre L.</i>)	гигрофит

15	Жирянка обыкновенная (<i>Pinguicula vulgaris</i> L.)	гигромезофит
16	Белокрыльник болотный (<i>Calla palustris</i> L.)	гигромезофит
17	Вахта трехлистная (<i>Menyanthes trifoliata</i> L.)	гигромезофит
18	Камнеломка болотная (<i>Saxifraga hirculus</i> L.)	ксеромезофит
19	Рогоз широколистный (<i>Typha latifolia</i> L.)	гигромезофит
20	Шейхцерия болотная (<i>Scheuchzeria palustris</i> L.)	гигромезофит

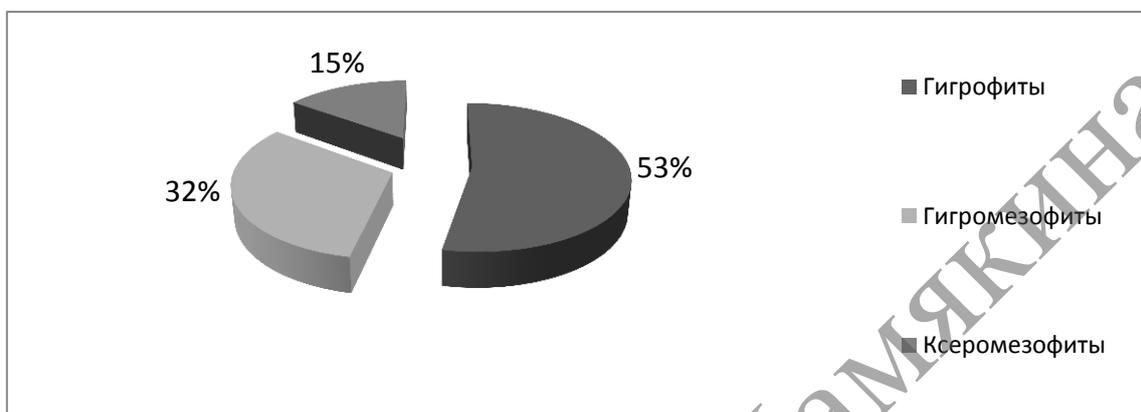


Рисунок 1. – Соотношение экологических групп растений поймы р. Припять по отношению к влажности почвы (площадка № 1)

В таблице 2 приведены растения поймы р. Припять пробной площадки № 2, которые отнесены к соответствующим группам по отношению к влажности: мезофиты, ксеромезофиты, гигромезофиты, гигрофиты.

Таблица 2. – Экологический состав растений поймы р. Припять по отношению к влажности почвы

№	Виды растений	Экологическая группа
1	Вейник наземный (<i>Calamagrostis epigeios</i> L.)	мезофит
2	Ежа сборная (<i>Dactylis glomerata</i> L.)	мезофит
3	Кострец безостый (<i>Bromopsis inermis</i> Leys.)	мезофит
4	Мятлик луговой (<i>Poa pratensis</i> L.)	мезофит
5	Овсяница луговая (<i>Festuca pratensis</i> Huds.)	мезофит
6	Пырей ползучий (<i>Elytrigia repens</i> L.)	мезофит
7	Тимофеевка луговая (<i>Phleum pratense</i> L.)	гигромезофит
8	Люцерна серповидная (<i>Medicago falcata</i> L.)	мезофит
9	Чина луговая (<i>Lathyrus pratensis</i> L.)	мезофит
10	Василек луговой (<i>Centaurea jacea</i> L.)	мезофит
11	Нивяник обыкновенный (<i>Leucanthemum vulgare</i> Lam.)	ксеромезофит
12	Одуванчик лекарственный (<i>Taraxacum officinale</i> Webb.)	мезофит
13	Пижма обыкновенная (<i>Tanacetum vulgare</i> L.)	ксеромезофит
14	Полынь горькая (<i>Artemisia absinthium</i> L.)	ксеромезофит
15	Ромашка лекарственная (<i>Matricaria chamomilla</i> L.)	гигромезофит
16	Тысячелистник обыкновенный (<i>Achillea millefolium</i> L.)	ксеромезофит
17	Дрема белая (<i>Melandrium album</i> L.)	мезофит
18	Щавель пирамидальный (<i>Rumex thyrsoiflorus</i> Fingerh.)	мезофит

19	Осока пузырчатая (<i>Carex vesicaria L.</i>)	гигрофит
20	Крапива двудомная (<i>Urtica dioica L.</i>)	мезофит
21	Лютик ползучий (<i>Ranunculus repens L.</i>)	гигромезофит
22	Подорожник большой (<i>Plantago major L.</i>)	мезофит
23	Таволга обыкновенная (<i>Filipendula vulgaris L.</i>)	ксеромезофит
24	Зверобой продырявленный (<i>Hypericum perforatum L.</i>)	ксеромезофит
25	Валериана лекарственная (<i>Valeriana officinalis L.</i>)	гигромезофит

Анализ соотношения экологических групп растений поймы р. Припять пробных площадок № 1 и № 2 показал следующие результаты. На пробной площадке № 2 выявлены преобладающие экологические группы растений: гигрофиты (53 %), гигромезофиты (32 %), ксеромезофиты (15 %). Многочисленной группой является гигрофиты, это объясняется расположением пробной площадки № 2, достаточно высокой влажностью почвы (рисунок 2).

На пробной площадке № 2 преобладающими экологическими группами по отношению к влажности почвы являются мезофиты (56 %), ксеромезофиты (24 %), а также встречаются, но в меньшем количестве, растения относящиеся к гигромезофитам (16 %), и один вид Осока пузырчатая (*Carex vesicaria L.*) – гигрофит.

В зависимости от реакции растений на уровень содержания в почве основных элементов питания принято различать эвтрофы, олиготрофы и мезотрофы [3].

Анализ видового состава пойменного фитоценоза пробных площадок № 1 и № 2 показал, что по отношению к трофности почвы пойменное сообщество № 2 характеризовалось преобладающими эвтрофами (52 %) и мезотрофами (48 %). Что указывает на требовательность растений к плодородию почвы. На пробной площадке № 1 анализ показал следующие результаты: олиготрофы (45 %), мезотрофы (35 %), эвтрофы (20 %) (рисунок 3, 4).

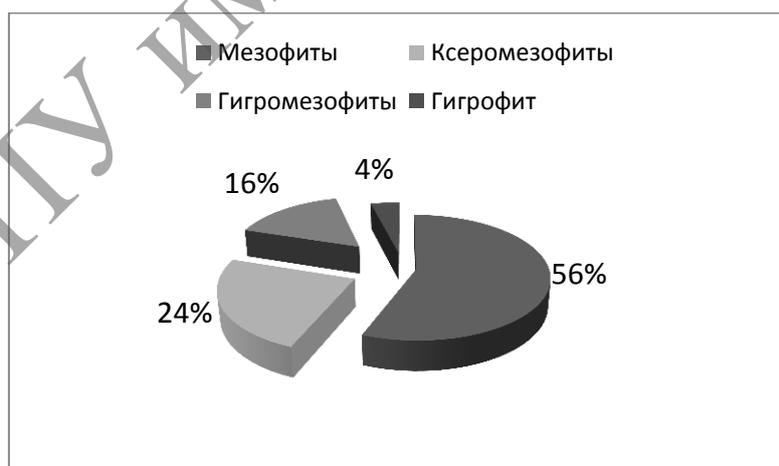


Рисунок 2. – Соотношение экологических групп растений поймы р. Припять по отношению к влажности почвы (площадка № 2)



Рисунок 3. – Соотношение экологических групп растений поймы р. Припять по отношению к трофности почвы (площадка 1)

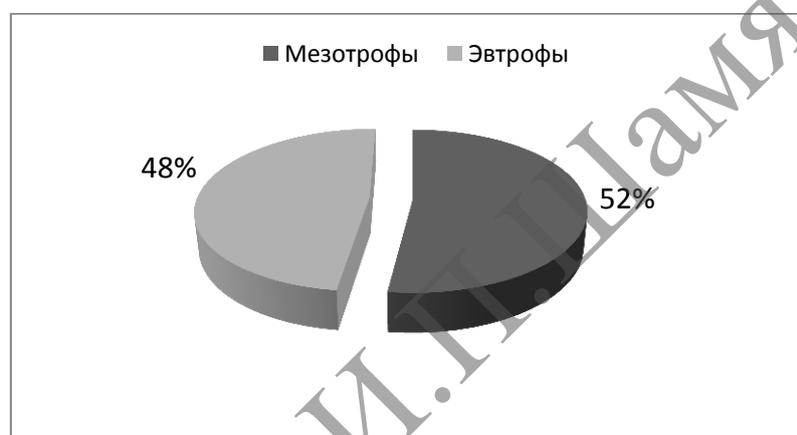


Рисунок 4. – Соотношение экологических групп растений поймы р. Припять по отношению к трофности почвы (площадка 2)

Анализ видового состава пойменного фитоценоза пробных площадок № 1 и № 2 показал, что по отношению к трофности почвы пойменное сообщество № 2 характеризовалось преобладающими эвтрофами (52 %) и мезотрофами (48 %), что указывает на требовательность растений к плодородию почвы. На пробной площадке № 1 анализ показал следующие результаты: олиготрофы (45 %), мезотрофы (35 %), эвтрофы (20 %).

Данные результаты показывают, что на пробной площадке № 2 преобладающими являются олиготрофы – растения, произрастающие на обеднённых почвах. Данным растениям достаточно питательных веществ, которые они извлекают из обедненных почв.

Заключение. Экологический состав растений поймы р. Припять определялся их отношением к трофности и влажности почвы. На пробной площадке № 1 преобладающими экологическими группами по отношению к влажности почвы являются гигрофиты (53%). На площадке №2 преобладают мезофиты (56%). Группы растений по отношению к трофности почвы на пробной площадке №1 преобладают олиготрофы. На пробной площадке № 2 – мезотрофы и эвтрофы.

Список использованных источников

1. Продуктивность пойменных лугов / Н.В. Синицин [и др.]. – Минск: Ураджай, 1987. – 176 с.
2. Природная среда Беларуси / Институт проблем использования природных ресурсов и экологии НАН Беларуси; редкол.: В.Ф. Логинова. – Минск: НООО «БИП-С», 2002. – 424 с.
3. Рылушкин, В.И. Южный Полесский регион Гомельщины / В.И. Рылушкин, Л.А. Лисовский. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004. – 94 с.

ENVIRONMENTAL STRUCTURE OF WATER-MEADOW VEGETATION OF THE RIVER PRIPYAT, DEPENDING ON SOIL CONDITIONS

Summary: the species composition of the water-meadow vegetation and its structure are influenced by terrestrial and hydrological conditions which are closely related. It was found that the percentage of hygrophytes in examined phytocenosis on the extra wetted area of water-meadow of the river Pripyat is 47 % and on the less wetted one – 20 %.

Key words: soil conditions, water-meadow vegetation, species composition, environmental structure, hygrophytes, mesophytes, oligotrophes, mesotrophes, eutrophes.

УДК 577.1: 636.2.082.455

СОДЕРЖАНИЕ КАЛЬЦИЯ, ФОСФОРА, МАГНИЯ И АКТИВНОСТЬ ЩЕЛОЧНОЙ ФОСФАТАЗЫ В КРОВИ НЕТЕЛЕЙ

*О.П. Позывайло
И.В. Котович
Т.К. Федорчук*

Работа посвящена изучению содержания макроэлементов (кальций, фосфор, магний) в сыворотке крови нетелей в разные периоды стельности. Установлено, что на протяжении всего срока исследований в сыворотке крови нетелей отмечалась низкая концентрация кальция. Содержание фосфора в сыворотке крови было ниже физиологической нормы на 6–7-м месяце стельности.

Ключевые слова: нетели; кальций; фосфор; магний; щелочная фосфатаза; сыворотка крови.

Введение. Для получения высокой продуктивности и сохранения здоровья первотелок, необходимо, прежде всего, обеспечить правильное кормление нетелей. Многие заболевания первотелок формируются в предшествующий период и являются следствием нарушений при кормлении до отела. Установлено, что из-за несбалансированного рациона нетелей и нарушения условий их содержания продуктивность первотелок может снижаться на 20–25 %.

В рационах нетелей должно быть достаточное количество минеральных веществ в определенном соотношении. Нарушение минерального обмена может привести к абортam, случаям мертворождения, рождению слабых телят, подверженных различным заболеваниям.

При несбалансированном кормлении нетелей в их крови увеличивается содержание кетоновых тел, снижается щелочной резерв, нарушается соотношение фосфора и кальция, в молозиве после отела уменьшается количество иммуноглобулинов, витаминов, белка и жира [1].

Жизненные процессы в целом невозможны без минерального обмена. Минеральный состав тела животных на 1/3 представлен кальцием, 97% которого находится в костях. Кальций участвует в регуляции порозности эндотелия сосудов, в создании костной ткани и в процессах свертывания крови, снижает возбудимость нервной системы и регулирует деятельность сердечной мышцы.

Фосфор – второй по физиологической значимости макроэлемент для организма животных. Он входит как строительный материал в состав костей и зубов, а во внутренней среде организма фосфор является необходимым элементом нуклеиновых кислот, белков, фосфорных эфиров, углеводов, АТФ и АДФ [2].

Магний – составная часть многих ферментных систем, которые регулируют проходимость питательных веществ через клеточную мембрану. Он принимает участие в нормальной работе нервной и мышечной систем. Магний должен поступать в организм животных вместе с кальцием и фосфором в определенном соотношении $Ca:P:Mg = 0,6:1:1$ [3].

Фермент щелочная фосфатаза (КФ 3.1.3.1) присутствует в мембранах клеток многих тканей, но самая высокая активность её выявляется в остеобластах, клетках печеночных и почечных канальцев и эпителиальных клетках кишечника. Поэтому рост костей всегда сопровождается повышением активности фермента. Этот фермент служит биохимическим маркером кальциево-фосфорного обмена в костной ткани, скрининговым тестом остеопороза и остеомаляции.

Поэтому нормированное кормление нетелей и высокое качество кормов – важнейшие факторы, обеспечивающие высокую молочную продуктивность первотелок.

Цель работы состояла в изучении содержания макроэлементов (кальция, фосфора, магния) и активности щелочной фосфатазы в сыворотке крови нетелей в разные периоды стельности.

Материалы и методика исследований. Работа выполнялась в РСУП «Экспериментальная база «Криничная» Мозырского района Гомельской области Республики Беларусь в июле и ноябре 2016 года. Для проведения исследований были отобраны 10 нетелей черно-пестрой породы, находившихся на 2–3-м и 6–7-м месяцах стельности.



Исследование кормов, входивших в состав рациона нетелей, на содержание макроэлементов (кальций, фосфор, магний) проводили в НИИ прикладной ветеринарной медицины и биотехнологии УО «Витебская ордена «Знак Почета»

государственная академия ветеринарной медицины» (НИИПВИБ, аттестат аккредитации согласно СТБ/ИСО/МЭК 17025 № ВУ/ 11202.1.0.0870) согласно методам зоотехнического анализа.

Кровь от животных брали из яремной вены в стерильные пробирки с соблюдением правил асептики и антисептики. Стабилизацию крови осуществляли с помощью гепарина. В сыворотке крови с использованием фотометрических методов была исследована концентрация кальция (по реакции с орто-крезолфталеин комплексом), неорганического фосфора (с молибдатом аммония), магния (с ксилитидиловым синим) на базе научно-исследовательской лаборатории технологического факультета «Экология животных и биомониторинг» учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина». Для более полной характеристики обмена кальция и фосфора в организме животных определяли активность щелочной фосфатазы (ЩФ) в сыворотке крови по конечной точке.

При определении содержания кальция, фосфора использовались наборы НТК «Анализ-Х» (Республика Беларусь), а для определения магния и активности щелочной фосфатазы в сыворотке крови – наборы фирмы «Витал Диагностикс СПб» (Российская Федерация).

Полученные данные обрабатывали при помощи программы «Microsoft Excel».

Результаты исследований. Обеспеченность рациона нетелей макроэлементами в разные периоды стельности в РСУП «Экспериментальная база «Криничная» представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Обеспеченность макроэлементами рациона нетелей в разные периоды стельности в РСУП «Экспериментальная база «Криничная»

Макроэлементы	2–3-й месяц стельности	6–7-й месяц стельности	Норма
Кальций, г	54,02	41,16	66
Фосфор, г	29,58	20,35	42
Магний, г	19,76	17	26

На 2–3 месяце стельности нетели получали рацион, состоявший из кормовой смеси (силос кукурузный – 10 кг, зеленая масса – 15 кг, солома – 2 кг) и комбикорма собственного изготовления – 2 кг.

Проведенный нами анализ рациона нетелей показал, что уровень содержания кальция, фосфора и магния не соответствовал норме кормления этих животных (таблица 1) [4]. Отмечался недостаток кальция (18,2%), фосфора (30%) и магния (24%).

На 6–7-м месяце стельности нетели получали рацион, состоявший из кормовой смеси (силос кукурузный – 15 кг, сено – 2 кг) и концентратов КР-3 – 2 кг.

По содержанию макроэлементов рацион также не соответствовал норме кормления этих животных [4]. В нем отмечался недостаток кальция (37,64 %), фосфора (51,55 %) и магния (34,62 %).

Недостаточное содержание исследованных макроэлементов в кормах находит свое отражение и в разной их концентрации в сыворотке крови (таблица 2).

Таблица 2. – Содержание макроэлементов в сыворотке крови у нетелей в разные периоды стельности

Исследованные показатели	Min–Max	M±m	Норма
2–3-й месяц стельности			
Ca, ммоль/л	1,64-3,24	2,35±0,15	2,5-3,13
P, ммоль/л	1,39-2,25	1,72±0,09	1,68-2,10
Ca : P	0,73-2,17	1,41±0,13	1,29-2,16
Mg, ммоль/л	0,83-1,35	1,12±0,05	0,82-0,98
ЩФ, нкат/л	1210,60-4446,40	2341,43±328,72	1250,00-3017,00
6–7-й месяц стельности			
Ca, ммоль/л	1,07-2,5	1,83±0,12**	2,5-3,13
P, ммоль/л	1,2-1,995	1,39±0,07**	1,68-2,10
Ca : P	0,54-1,93	1,39±0,12	1,29-2,16
Mg, ммоль/л	0,81-1,93	1,45±0,12	0,82-0,98
ЩФ, нкат/л	699,14-1389,78	996,48±61,72**	1250,00-3017,00

Примечание – **P<0,01 по отношению к начальному периоду стельности

Содержание кальция в сыворотке крови нетелей на протяжении всего срока исследований было ниже физиологической нормы и имело широкий диапазон колебаний (Cv= 20 % и Cv= 21 % соответственно). При этом на 6–7-м месяце стельности данный показатель был ниже в 1,28 раза (P<0,01) по отношению к начальному периоду стельности.

Уровень фосфора в сыворотке крови на 2–3 месяце стельности в среднем соответствовал физиологической норме. К 6–7-му месяцу стельности концентрация данного элемента в крови была ниже референтных величин, а по отношению к начальному периоду стельности снизилась на 23,74 % (P<0,01).

Низкий уровень кальция и фосфора в крови животных может быть связан с тем, что поглощение данных макроэлементов плодом из крови матери начинает возрастать с 3-го месяца стельности, достигает максимума на 7-м месяце и снижается к концу беременности.

Важное значение для дифференциальной диагностики заболеваний минерального обмена имеет не только количественное определение кальция и фосфора, но и их пропорциональное соотношение ((1,5–2):1).

В наших исследованиях, несмотря на низкую концентрацию кальция и фосфора в сыворотке крови, соотношение Ca : P на протяжении всего срока исследований соответствовало физиологической норме.

Магний активирует ряд ферментов, участвующих в организме животных в анаболических и катаболических процессах. У всех исследованных животных содержание магния в сыворотке крови в течение периода исследований было выше нормативных критериев: на 2–3-м месяце стельности в 1,14 раза, а на 6–7-м месяце – в 1,48 раза.

Повышенное содержание в рационе Mg и K может тормозить всасывание Ca в кишечнике, т.к. они конкурируют с ним за желчные кислоты.

В результате проведенных исследований по определению активности щелочной фосфатазы в сыворотке крови нетелей было установлено, что на 2–3-м месяце стельности данный показатель соответствовал физиологическим нормативам. На 6–7-м месяце стельности данный показатель соответствовал норме только у 10 % животных. К концу стельности активность щелочной фосфатазы снизилась в 2,35 раза (P<0,01).

Заключение. Проведенные нами исследования по содержанию в крови нетелей макроэлементов в разные периоды стельности позволили сделать следующие выводы:

1. На 2–3-м месяце стельности у нетелей отмечалась низкая концентрация кальция в сыворотке крови на фоне повышенной концентрации фосфора. К 6–7-му месяцу стельности концентрация кальция в сыворотке крови уменьшилась по сравнению со 2–3-м месяцем стельности в 1,28 раза.

2. Содержание фосфора в сыворотке крови было ниже референтных значений, а по отношению к начальному периоду стельности снизилось на 23,74%.

3. У всех исследованных животных содержание магния в сыворотке крови в течение всего периода исследований было выше нормативных критериев: на 2–3 месяце стельности в 1,14 раза, а на 6–7-м месяце в 1,48 раза.

Список использованных источников

1. Разумовский, Н.П. Особенности кормления коров-первотелок / Н.П. Разумовский, И.Я. Пахомов // Белорусское сельское хозяйство. – 2013. – № 4 (132).

2. Тимакова, Т.К. Биохимические показатели крови коров разных пород / А.В. Тимаков, Л.Э. Мельникова // Вестник АПК Верхневолжья биотехнология, селекция, воспроизводство. – 2014. – № 2 (26).

3. Булгакова, Г. Рацион коров: важность кальций-фосфорного отношения / Г. Булгакова // Комбикорма. – 2014. – № 3. – С. 85–87.

4. Интенсификация производства молока: опыт и проблемы / В.И. Смунов [и др.]. – Витебск : ВГАВМ, 2011. – 406 с.

CONTENTS OF CALCIUM, PHOSPHORUS, MAGNESIUM AND ACTIVITY OF ALKALINE PHOSPHATASE IN THE BLOOD OF HEIFERS

Summary: this work is devoted to the study of the content of macroelements (Calcium, phosphorus, magnesium) in the blood serum of heifers at different periods of pregnancy. It was found that during the entire study period, a low concentration of calcium was observed in the blood serum of heifers. The amount of phosphorus in the serum was lower than the physiological norm for the 6–7 month of pregnancy.

Keywords: heifers, blood serum calcium, phosphorus, magnesium, alkaline phosphatase.

УДК 612.12

*К.С. Прокушина, О.А. Воронина
С.Ю. Зайцев, И.В. Гусев*

КОРРЕЛЯЦИЯ БИОХИМИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ И ПАРАМЕТРОВ ДИНАМИЧЕСКОГО ПОВЕРХНОСТНОГО НАТЯЖЕНИЯ КРОВИ МОЛОДЫХ БЫКОВ

В процессе онтогенеза, а также при различных патологиях или неправильном кормлении в организме животных наблюдаются существенные изменения в белковом, липидном, минеральном и других видах обменов. При этом безусловно изменяются биохимические и физико-химические параметры биологических жидкостей.

Ключевые слова: корреляции, биохимические показатели, динамическое поверхностное натяжение, кровь, быки.

Биохимические показатели крови являются основными индикаторами физиологического состояния животных, с их помощью можно оценить работу внутренних органов, получить информацию о метаболизме (обмене липидов, белков,

минеральном обмене и пр.), выяснить потребности организма в микроэлементах и степень удовлетворения рационом таких потребностей. Значение динамического поверхностного натяжения (ДПН) сыворотки крови (как ее интегрального показателя) существенно зависит от ряда причин, включающих физиологическое состояние животного, состав компонентов исследуемой биологической жидкости и их соотношения.

В области животноводства, практической ветеринарии и зоотехнии определение значения биохимических показателей и ДПН в зависимости от состояния животного и химического состава биологических жидкостей, а также установление корреляционных связей между ними может дать ценную информацию для ранней оценки физиолого-биохимического статуса организма, оценки полноценности рациона и качества продукции и затем использоваться в качестве экспресс-теста.

Введение

Полноценное кормление обеспечивает эффективное использование питательных веществ рациона, и от него зависит 70–80 % продуктивности животных. Кормление считается полноценным, если корма содержат необходимое количество питательных веществ, обладают хорошими вкусовыми качествами и находятся в доступной для усвоения форме. Проведенными ранее исследованиями отмечено, что между степенью метаболических нарушений и состоянием кормовой базы хозяйств существует тесная связь [1], [2].

Полноценное кормление подразумевает обеспечение животного достаточным количеством обменной энергии, сухим веществом и протеином. Так, например, избыток или недостаток протеина приводят к снижению перевариваемости кормов, нарушению обмена веществ. Один из методов лабораторной диагностики, позволяющий дать объективную оценку уровня и направления обмена веществ, - исследование биохимических показателей крови, которые являются основными индикаторами физиологического состояния животных [1], [3], [4].

В литературе существует нормативная база показателей биохимического статуса крупного рогатого скота (КРС), касающаяся молочных коров, но для откормочных быков она неполная и установлена не для всех показателей и не для всех пород крупного рогатого скота. В связи с этим для оценки полноценности рациона откормочных быков сотрудниками кафедры химии ФГБОУ ВО «МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина» совместно с отделом биохимии ВИЖ им. Л.К. Эрнста был выполнен ряд исследований, **целью** которых было изучение биохимического профиля молодых быков, а также установление корреляции данных показателей со значением динамического поверхностного натяжения (ДПН) сыворотки крови.

Методы исследования

В качестве объекта исследования была взята группа из 10 молодых быков чернопестрой породы, принадлежащих одному хозяйству и имевших одинаковые условия содержания и стандартный рацион. Биохимические показатели определяли на биохимическом анализаторе «Chem Well» (Awareness Tehnology, США) по следующим методикам: общий белок – биуретовым методом, ферменты – УФ-кинетическим методом, кинетическим методом, некоторые показатели минерального обмена – колориметрическим методом, О-крезолфталеиновым комплексонным методом. Динамическое поверхностное натяжение (ДПН) определяли на тензиометре РАТ-1Р (Sinterface, Германия).

Результаты исследования и обсуждение

Исследуемые показатели были разделены на несколько групп в зависимости от вида обмена веществ, в котором они участвуют в организме. Так, сыворотка крови молодых быков была исследована на основные показатели белкового обмена

(установлен уровень общего белка, альбуминов, глобулинов, мочевины, билирубина), минерального обмена (установлен уровень кальция, магния, фосфора), на активность ферментов (АЛТ, АСТ и щелочной фосфатазы), а также определен уровень холестерина как одного из основных показателей липидного обмена. В качестве показателей ДПН определялись значение равновесного динамического натяжения (σ_p) и угол наклона кривой тензиограммы (λ_p).

Белковый обмен. Анализ уровня белкового питания и его соответствия биологическим потребностям организма проводится на основе определения концентрации общего белка и его фракций в сыворотке крови, белкового индекса, содержания мочевины. Уровень содержания общего белка нельзя оценивать как самостоятельный показатель, потому как его колебания зависят от воздействия многих факторов, не относящихся непосредственно к поступлению в организм белков корма, но характерных для некоторых нарушений обмена веществ и функции печени. Чтобы исключить наличие патологии, проводят дополнительные диагностические тесты на активность ферментов типа АСТ и АЛТ [5]. Для выявления недостатка «сырого протеина» в рационе определяется концентрация альбуминов в сыворотке крови, уровень которых отражает аминокислотный резерв организма. Резкое снижение их уровня на фоне нормативных показателей активности аминотрансфераз и альдолаз свидетельствует об аминокислотном и белковом дефиците.

Определение соответствия количества «сырого протеина» в рационе биологическим потребностям организма животных проводится также по концентрации мочевины в сыворотке крови. Доказано, что мочевина очень точно отражает концентрацию аммиака в рубце жвачных животных. Около 80 % «сырого протеина» рациона подвергается в рубце гидролизу до аминокислот с последующим их дезаминированием до аммиака. При достаточном поступлении энергии аммиак используется микрофлорой рубца для построения белков и на образование микробального белка, которые перевариваются в кишечнике. Снижение уровня мочевины указывает на дефицит «сырого протеина» в рационе коров. Увеличение мочевины при снижении уровня альбуминов и глюкозы свидетельствует о несбалансированности рациона по энергопротеиновому отношению. Высокая концентрация мочевины при нормальных значениях других биохимических показателей крови свидетельствует о высокой степени усвоения протеина кормов [6].

Для установления характера *белкового обмена* сыворотка крови молодых быков была исследована на содержание общего белка, альбуминов, глобулинов, мочевины и общего билирубина.

Среднее значение содержания основных биохимических показателей составило: общего белка – $81,44 \pm 4,50$ г/л, альбуминов – $26,49 \pm 1,36$ г/л, глобулинов – $54,95 \pm 4,08$ г/л, мочевины – $3,60 \pm 0,94$ ммоль/л, билирубина – $8,78 \pm 2,75$ мкмоль/л.

Минеральный обмен. Минеральные вещества в организме животных представлены в основном неорганическими солями и биокомплексами, где ряд ионов находится в связанном состоянии, главным образом с белком. Ценным для оценки баланса минерального питания является определение содержания общего кальция и неорганического фосфора в крови [5]. Значительная часть кальция в организме связана с фосфатами и служит основой костной ткани (которая является главным депо кальция в организме). Потребность в кальции увеличивается в момент роста животных. Этот элемент необходим для нормального функционирования нервной ткани, оказывает влияние на эффективность гормонов, участвует в преобразовании протромбина в тромбин при свертывании крови, в создании биоэлектрического потенциала в клетках и т. д. Обмен кальция тесно связан с обменом фосфора, который участвует в белковом, жировом и углеводном обменах. Фосфор депонируется в основном в костной и

мышечной тканях. Микроэлементы играют важную роль в обмене веществ благодаря их способности взаимодействовать с ферментами и гормонами белковой природы, как специфическими активаторами метаболизма [5]. При избытке или дефиците кальция или фосфора возникает дисбаланс. При избытке фосфора в рационе усиливается деятельность паращитовидной железы, что вызывает снижение содержания кальция в скелете, а при недостатке фосфора уменьшается отложение в костяке фосфорнокислого кальция с увеличением углекислого. Повышенное поступление кальция в организм увеличивает потребность в фосфоре и витамине D. Поступление витамина D в оптимальных количествах влияет на обмен магния, но антагонизм магния и фосфора к кальцию не изменяется. При дефиците магния нарушается обмен кальция, возникает гиперкальциемия и увеличивается концентрация кальция в моче. Недостаток магния в рационе вызывает гипوماгниемию, тимпанию, которой сопутствует низкая концентрация в сыворотке крови не только магния, но и кальция и неорганического фосфора, что особенно характерно для крупного рогатого скота (КРС) в летний пастбищный период [7].

В качестве показателей минерального обмена сыворотка крови молодых быков была исследована на содержание кальция, магния и фосфора. По результатам проведенного исследования установлено нижеследующее.

Среднее значение содержания кальция составило $2,88 \pm 0,20$ ммоль/л, магния – $0,82 \pm 0,34$ ммоль/л, фосфора – $2,40 \pm 0,25$ ммоль/л.

Ферменты. Оценка ферментативной активности проводится с целью определения состояния здоровья животных. Аспартат- и аланинаминотрансфераза (АСТ, АЛТ) играют важную роль в обмене аминокислот, наибольшая их активность проявляется в печени, скелетной мускулатуре, миокарде. Острые паренхиматозные поражения печени сопровождаются увеличением активности этих ферментов еще тогда, когда клинические признаки отсутствуют. В легких случаях быстрее возрастает активность АЛТ, в более тяжелых случаях – АСТ. При остром гепатите отношение АЛТ:АСТ понижено, при хроническом – повышено. Щелочная фосфатаза содержится во всех органах и тканях животных, особенно много ее в костной ткани, печени, слизистой оболочке кишечника. Гиперферментация наблюдается при рахите, остеосаркомах, остеомаляции. Молодые быки, содержащиеся в условиях гиподинамии, имеют повышенную активность фермента щелочной фосфатазы в сыворотке крови. Норма содержания данного фермента варьирует от 55-80 ед/л. Повышенное содержание фермента в группе молодых бычков может быть обусловлено их активным ростом и формированием костной ткани [5].

Сыворотка крови молодых быков была исследована на содержание АЛТ, АСТ и щелочной фосфатазы.

Среднее значение содержания АЛТ составило $23,26 \pm 4,80$ МЕ/л, АСТ – $83,43 \pm 14,27$ МЕ/л, щелочной фосфатазы – $369,49 \pm 39,27$ МЕ/л.

Липидный обмен. Липидный обмен у жвачных начинается с расщепления жиров в преджелудках под действием липаз микроорганизмов. Продукты их расщепления (глицерин и жирные кислоты) через воротную вену всасываются в кровь и попадают в печень.

Холестерин выполняет мембранообразующую функцию, является предшественником витамина D и стероидных гормонов коры надпочечников и половых желез. При нарушении обмена холестерина развивается атеросклероз.

Среднее значение содержания **холестерина у молодых быков** составило $2,79 \pm 0,51$ ммоль/л.

Динамическое поверхностное натяжение. Динамическое поверхностное натяжение – термодинамическая характеристика поверхности раздела двух находящихся в равновесии фаз. Известно стремление жидкости уменьшить избыток своей потенциальной энергии на границе раздела с другой фазой (поверхностную энергию) [8].

Измерение поверхностного натяжения биологических жидкостей [9] может дать ценную информацию для диагностики заболеваний и контроля за состоянием здоровья животных или за эффективностью лечения. Изменения параметров ДПН являются показателем, отражающим сложные процессы, происходящие в организме, «скрининговым» тестом оценки физиологического статуса и выявления патологических состояний.

В качестве показателей ДПН определялись значения равновесного динамического поверхностного натяжения (σ_p) и угол наклона кривой тензиограммы (λ_p). Тензиограмма – график зависимости поверхностного натяжения (σ , мН/м) от времени (t , сек) (рисунок).

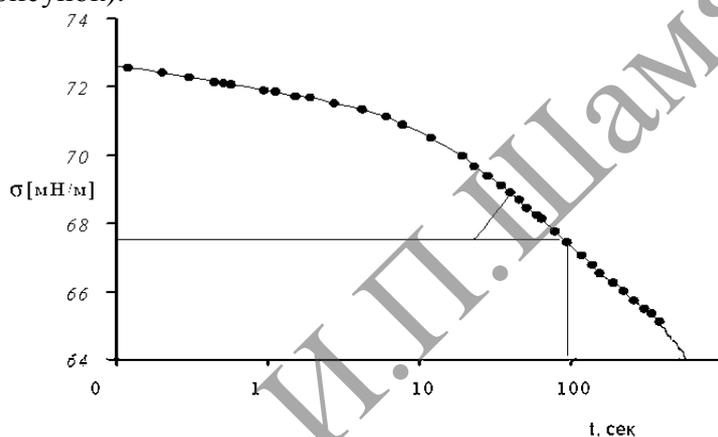


Рисунок – Тензиограмма – график зависимости ДПН от времени

Среднее значение ДПН (σ_p) сыворотки крови молодых быков составило $47,03 \pm 2,58$ мН/м. Среднее значение *наклона кривой* (λ_p) – $0,29 \pm 0,22$ мН·м⁻¹с^{-1/2}.

Была подсчитана корреляция между различными биохимическими показателями сыворотки крови молодых быков и значениями ДПН (таблица) по следующему принципу: средней положительной (отрицательной) корреляционной связи соответствует коэффициент корреляции в пределах 0,3-0,69; сильной положительной (отрицательной) корреляционной связи соответствует коэффициент корреляции, имеющий значение больше 0,69.

Таблица – Корреляция биохимических показателей молодых быков со значениями ДПН

Биохимический показатель	Корреляция с σ_p , мН/м	Корреляция с λ_p , мН·м ⁻¹ с ^{-1/2}
Общий белок, г/л	– 0,02	– 0,30
Альбумин, г/л	0,23	– 0,21
Мочевина, ммоль/л	– 0,19	– 0,54
Билирубин общий, мкмоль/л	– 0,27	– 0,46
Кальций, ммоль/л	0,10	– 0,04

Магний, ммоль/л	– 0,10	– 0,26
Фосфор, ммоль/л	– 0,14	0,00
АЛТ, МЕ/л	0,27	0,02
АСТ, МЕ/л	– 0,25	– 0,05
Щелочная фосфатаза, МЕ/л	0,70	0,49
Холестерин общий, ммоль/л	– 0,52	– 0,17

Выводы

В ходе проведенных исследований были установлены средние значения уровня содержания различных биохимических показателей сыворотки крови молодых быков, содержащихся в сходных условиях и получающих сходный рацион. Полученные результаты позволяют проанализировать и установить корреляционные связи между данными показателями и значением динамического поверхностного натяжения сыворотки.

Так, анализ результатов исследований сыворотки крови молодых быков показал сильную корреляцию значения ДПН с уровнем содержания ЩФ, среднюю корреляцию с уровнем содержания холестерина и слабую корреляцию с остальными измеренными биохимическими показателями (общий белок, альбумин, мочевины, кальций, магний, фосфор, АЛТ) (таблица).

Анализ результатов исследований сыворотки крови молодых быков показал среднюю корреляцию угла наклона кривой тензиограммы с уровнем содержания общего белка, мочевины, билирубина и щелочной фосфатазы.

Перечень сокращений

АЛТ – аланинаминотрансфераза

АСТ – аспартатаминотрансфераза

ДПН – динамическое поверхностное натяжение.

МЕ – международная единица активности фермента

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-16-00046).

Список использованных источников

1. Добрелин В. И. Изменения биохимических показателей крови бычков при введении в рацион зерна, тритикале и витаминно-минеральной кормовой смеси / В.И. Добрелин, Г.Г. Махаринец, М.М. Кочуев // Ветеринарная патология. – 2013. – № 2. – С. 46–50.
2. Состояние обменных процессов у крупного рогатого скота с различным уровнем кормовой базы / П.А. Красочко [и др.] // Ветеринарная медицина. 2010. № 94. – С. 236–238.
3. Ващекин, Е. П. Азотистый обмен и рост у бычков черно-пестрой породы при разных источниках протеина в рационе / Е.П. Ващекин, И.В. Родина // Сельскохозяйственная биология. – 2007. № 6. – С. 66–71.
4. Рябов, Р.И. Сезонная динамика биохимических показателей крови быков-производителей / Р.И. Рябов, А.И. Любимов // Вестник Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. 2012. № 2. – С. 10–11.
5. Громько, Е.В. Оценка состояния организма коров методами биохимии / Е.В. Громько // Экологический вестник Северного Кавказа. 2005. – № 2. – С. 80–94.

6. Холодов В.М., Ермолаев Г.Ф. Справочник по ветеринарной биохимии в.м. Холодов, Л.Н. Карелина Минск, 1988. – С. 139–167.

7. Савельева, М.И. Роль минеральных веществ в питании сельскохозяйственных животных / М.И. Савельева, Л.Н. Карелина // Научные исследования и разработки к внедрению в АПК: материалы Международной научно-практической конференции молодых учёных посвященной 80-летию образования ИрГСХА, 28–29 апреля 2014 г. – С. 110–113.

8. Зайцев, С.Ю. Супрамолекулярные наноразмерные системы на границе раздела фаз: Концепции и перспективы для бионанотехнологий / С.Ю. Зайцев – М.: ЛЕНАНД, 2010. – 208 с.

9. Довженко, Н.А. Поверхностное натяжение как физиолого-биохимический параметр крови ряда сельскохозяйственных животных / Н.А. Довженко, С.Ю. Зайцев // Ученые записки казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2013. Т. 214. – С. 158–163.

10. Милаева, И.В. Зависимость динамического поверхностного натяжения от биохимического состава сыворотки крови у животных / И.В. Милаева, С.Ю. Зайцев, В.И. Максимов // Достижения науки и техники АПК. 2010. № 12. – С. 68–70.

THE CORRELATION BETWEEN BIOCHEMICAL BLOOD PARAMETERS AND PARAMETERS OF THE DYNAMIC SURFACE TENSION IN YOUNG BULLS

During the animal ontogenesis, as well as by various pathologies or poor diet, the imbalance of protein, mineral, lipid metabolism is observed. The changes in biochemical, physical and chemical parameters of biological liquids are continuously observed.

Biochemical parameters of blood are the main indicators of the animal's physiological state. They can be used to evaluate the function of internal organs and could provide the information about the metabolism (lipid, protein, mineral metabolism, etc.) and help to determine the needs in microelements and the degree of such needs satisfaction by the diet.

The dynamic surface tension (DST) of serum as its cumulative indicator essentially depends on several factors, including physiological conditions, the composition of the studied biological liquid and their relations.

In the field of animal husbandry practice, veterinary medicine and zootechnics the determination of the value of biochemical and the DST parameters, as well as establishing the correlations between them could provide the valuable information for an early evaluation of the physiological and biochemical status of the organism, evaluation of the diet, and in future could be used as an express-test.

Keywords: correlation, biochemical parameters, dynamic surface tension, blood, bulls.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Астрейко С.Я., Сидло А.П., Ревут Н.С. Теоретико-методологические основы процесса формирования технологи-ческой культуры учителей трудового обучения	3
Валетов В.В., Лебедев Н.А., Журлова И.В., Палиева Т.В. Генезис развития идей инклюзивного образования в контексте мирового образовательного пространства	7
Гаруля Ф.А. Использование творческих графических задач при подготовке учителей трудового обучения.....	13
Гладкий С.Н. Формирование творческо-конструкторских умений у будущих учителей технического труда.....	16
Журавлёва С.И. Условия формирования гендерной компетентности будущих педагогов	21
Журлова И.В., Усова Ю.Н. Организационная модель учебно-познавательной деятельности студентов в рамках «смешанного» обучения иностранному языку	24
Зайцева И.Т. К вопросу об индивидуализации образовательного процесса в высшей школе	28
Клевжиц А.А. Методические аспекты обучения композиции будущих учителей изобразительного искусства.....	31
Колесниченко Е.А. Влияние экзаменационного стресса на развитие личности студента	35
Кошман Д.М. Методологические основы формирования акмеологической компетентности будущего учителя	40
Макеренкова И.А. Активизация самостоятельной работы будущих педагогов в процессе формирования их профессиональной компетентности	44
Малашенко В.В. Развитие аксиосферы будущего учителя как педагогическая проблема.....	49
Матвеева С.В., Журлова И.В. Организационная модель формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи.....	53
Муравьёва О.С., Ярош В.Ю. Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов к условиям обучения в белорусской высшей школе	58
Редькин В.П., Равуцкая Ж.И. Педагогический мониторинг как условие повышения качества подготовки будущего учителя технического труда	62
Соколовская Л.А. Использование «мозгового штурма» как поисково-творческого метода обучения студентов	67
Тихонова Е.В. Моделирование профессионально-творческого развития будущих учителей обслуживающего труда и изобразительного искусства.....	71
Чечко Т.Н., Балацун Е.В. Сущность компетентностных требований к подготовке специалиста в условиях модернизации высшей школы	75
Щербакова Л.Б. Компетентностный подход в методической подготовке учителя обслуживающего труда.....	80

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Болбас В.С. Фарміраванне зместу маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі Х–XVIII стст.	85
Болбас Г.В. Развитие принципа природосообразности воспитания в педагогической мысли Беларуси второй половины XVIII – первой половины XIX в.	91
Бондарь М.А. Становление и развитие ученического самоуправления в системе образования БССР в 20–30-е годы XX века	94
Валетов В.В., Гуминская Е.Ю., Черкас Н.Л. Динамика кратковременной памяти школьников в возрасте 9–15 лет	98
Дыгун Е.П. Исследование ценностей и мотивов будущих педагогов в условиях поликультурного образования	104
Зенько Н.Н. Проблема формирования совершенного человека в эпоху Средневековья.	108
Исмайлова Л.В., Брига О.О. Молодая семья как объект социальной работы.....	111
Кадол Ф.В. Воспитание чести и достоинства личности: история и современность	114
Карась С.И. Анализ применения информационных технологий в проектной деятельности на уроках трудового обучения.....	118
Ковалева О.В. О возможностях повышения квалификации педагогов в области экологического образования в рамках международного сотрудничества.....	123
Кошман М.Г., Кошман Е.Е. Проектная деятельность спортивного педагога	127
Кузьменко Е.В., Комонова А.В. Исторические духовные традиции белорусов и проблема духовно-нравственного воспитания современной молодежи.....	131
Лаптиева Л.Н., Ампилова Н.В. Теоретические аспекты становления личности медицинского работника	135
Палиева Т.В., Кучинская А.А. Инклюзивная готовность педагога: сущность, характеристика, методика диагностики	139
Полищук Л.Н. Анализ современного состояния проблемы формирования готовности педагогических кадров для работы в инклюзивной среде	145
Савенко Т.Н., Корнеев Л.Ф. Теоретико-методологические подходы к определению сущности интерактивных методов обучения	149
Туровец Н.И. Исследование уровня самоактуализации ценностных ориентаций будущих учителей истории и обществоведения	153
Цалко Л.В. Исследование влияния межличностного взаимодействия в неформальной группе на процесс социализации.....	157

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андриевская Т.Л. Социальное партнерство с государственными и негосударственными структурами как гарантия успешной реализации деятельности в области дополнительного образования и воспитания учащихся.....	161
Андриевская Т.Л., Реутская Н.А. Методическая служба как основа создания образовательной среды в Мозырском центре творчества детей и молодежи	165
Беляева Л.А., Гусалов Д.В. Использование нестандартных форм уроков для повышения эффективности изучения химии в школе	169
Боголюбская В.С. Актуальность иноязычной коммуникативной компетенции учащихся: педагогический контекст	171
Гаруля Н.А. Роль трудового обучения в развитии творческих способностей у учащихся.....	176
Дорофеева О.С. Возрастная готовность ребенка к восприятию и интернализации ценностно-смыслового содержания социальных взаимодействий.....	179
Дроздова Н.И., Юницкая Е.И. Возможность использования элементов «зеленой химии» для проведения химического эксперимента при изучении химии в средней школе	183
Ермакова Л.Д. Организация мониторинга развития нравственной культуры у обучающихся	186
Селиванова Л.И. Социальная безответственность родителей за воспитание подростков: проявления и последствия	189
Сергеенко Т.Е. Инновационные подходы в организации взаимодействия учреждений образования и семьи по духовно-нравственному воспитанию учащихся	193
Старшикова Л.В., Потапенко А.М. Организация профильной биологической подготовки в современной школе.....	197
Хаданович А.В., Крыжнёва В.Ю. Некоторые аспекты применения компьютерных технологий при изучении химии в 8 классах средней школы	202
Шевченко В.П., Шевченко М.Н. Личностно-ориентированный подход к духовно-нравственному воспитанию учащихся средствами художественной литературы.....	206

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Бодяковская Е.А., Крикало И.Н., Кононович В.Н. Санитарно-химические показатели качества воды из колодцев деревень Лельчицкого района	211
Валетов В.В., Баймурадова А.Р. К оценке антропометрических показателей женщин	215
Котович И.В., Позывайло О.П., Власевич Т.М. Динамика содержания меди, железа, гемоглобина и показателей антиоксидантной системы крови нетелей в	

разные периоды стельности.....	222
Котович И.В., Маркевич П.Ю. Корреляции показателей белкового обмена у коров-первотелок в разные периоды лактации.....	227
Крищук И.А. Биотопическая приуроченность обыкновенной бурозубки (<i>sorex araneus</i>) в долинных экосистемах рек Днепр и Припять.....	232
Лаптиева Л.Н. Проведение флористических экскурсий по большой экологической тропе ландшафтного заказника «Мозырские овраги»	236
Мижуй С.М. Видовой состав растительности окрестностей д. Скрыгалов.....	241
Мищенко М.Ф. Зараженность моллюсков рода <i>lymnaea</i> личинками трематод в водоемах Лельчицкого района	245
Навныко В.Н. Селективные свойства объемной отражательной голограммы, сформированной в фоторефрактивном кристалле класса симметрии 23.....	249
Пехота А.П., Третьяк Е.С. Экологическая структура пойменной растительности р. Припять в зависимости от почвенных условий	256
Позывайло О.П., Котович И.В., Федорчук Т.К. Содержание кальция, фосфора, магния и активность щелочной фосфатазы в крови нетелей.....	261
Прокушина К.С., Воронина О.А., Зайцев С.Ю., Гусев И.В. Корреляция биохимических показателей и параметров динамического поверхностного натяжения крови молодых быков.....	265

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PEDAGOGICAL SCIENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION

Сборник научных статей

Proceedings

Корректор *Л. В. Журавская*
Оригинал-макет *Л. И. Федула*

Подписано в печать 19.06.2017. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 16,04. Уч.-изд. л. 24,74.
Тираж 45 экз. Заказ 13.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 32-46-29