

нахождения юридических актов по любой теме («Юсиас», «Эталон») имеет место на юридическом факультете.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Информационные технологии в вузе используются как для организации, так и для оптимизации учебного процесса. В Брестском государственном университете существует как материальная, так и интеллектуальная база для внедрения, использования и дальнейшего развития таких технологий.

2. Для успешного развития информационных технологий необходимо тесное сотрудничество специалистов в области информатики с преподавателями других дисциплин и с работниками деканатов. Налаживание и координацию таких взаимосвязей обеспечивает в университете Информационный совет.

К.Г. Гракова, А.В. Пицова

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ АКАДЕМИИ

**(на примере направления специальности
«Физическая культура (дошкольников)»)**

Становление специалиста в области физической культуры и спорта невозможно без освоения содержания широкого круга дисциплин социально-гуманитарного, общенаучного, общепрофессионального и специального циклов, обеспечивающих овладение системой знаний, навыков и умений, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности и формирования профессионально важных качеств личности. Учитывая, что

подготовка специалистов в академии осуществляется по шести специальностям и тринадцати направлениям специальности (без учета видов спорта), учебным планом предусмотрено вычленение особой группы дисциплин специализаций, освоение которых обеспечивает более узкую профессионализацию выпускников. Изучение этих дисциплин способствует углублению и систематизации знаний, навыков и умений, полученных при изучении общепрофессиональных дисциплин, с учетом специфики будущей специальности.

Цель курса «Дошкольная психология и педагогика» разработанного для студентов направления специальности «Физическая культура (дошкольников)», состоит в расширении, углублении и систематизации знаний, полученных на занятиях по предметам психолого-педагогического цикла. Изучение дисциплины, имеющей ярко выраженный прикладной характер, содействует формированию у студентов системы знаний по дошкольной психологии и педагогике, освоению навыков их применения, формированию профессионально значимых качеств личности педагога-дошкольника, воспитанию положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Будущий преподаватель – инструктор-методист физического воспитания в дошкольных учреждениях должен учитывать возможности сензитивности возраста, уровень мотивации к искомой деятельности, индивидуально-типологические особенности, особенности развития психических познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти и др.) в целях формирования и развития способностей воспитанников.

Неправомерно считать, что способности с возрастом просто увеличиваются. Отметим идею о сенситивных периодах, разработанную рядом авторов [3; 8; 13]. Сенситивные периоды (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) –

периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному роду влияниям окружающей действительности.

Так, например, по мнению ряда авторов [13; 17] период овладения детьми речью весьма продуктивен для освоения иностранного и неродного (второго) языков. Определяющими являются успешность и неутомимость освоения огромного и сложного языкового материала. Такая особая расположенность к языку, выполнив свою жизненную функцию (сделав возможным быстрое овладение формами языка и мышления), затем резко идет на убыль [8]. До 8-летнего возраста ребенок – специалист в овладении речью. В этом возрасте он может учиться двум или трем языкам так же легко, как одному. Со временем мозговые механизмы речи становятся менее гибкими, окостенелыми и не могут приспособляться к новым условиям. То, что детей начинают обучать иностранному языку, когда они уже достаточно выросли, В. Пенфилд [17] назвал «дефектом школьного образования». Если ребенок начинает учить иностранный язык по окончании сенситивного возраста, то он использует символы своего родного языка. Это лишь расширяет язык, но не образует новые речевые единицы. Вместо подражания звукам нового языка он пытается использовать свои собственные речевые единицы, говорит с акцентом, искажает новые слова, образуя неправильные конструкции.

Кроме того, возраст до 8 лет является сенситивным не только к освоению иностранного языка (с точки зрения накопления лексического запаса), но и к развитию артикуляции. Произношение в основном является подражательным процессом, а максимальная способность к подражанию проявляется в период от 4 до 8 лет и прогрессивно уменьшается с возрастом ребенка [17].

Можно утверждать, что так обстоит дело не только с языковыми способностями. Связь некоторых проявлений одаренности с определенным возрастом выражает общую существенную закономерность развития. Правомерно говорить о возрастных предпосылках способностей, имея в виду обусловленные возрастом повышенные возможности развития в тех или иных направлениях. Развитие умственных способностей происходит как бы по спирали – от одного уровня и преобладания одних предпосылок способностей к новому, более высокому уровню с другими предпосылками.

Однако глубоко ошибочными могут оказаться суждения о будущих способностях ребенка, основанные на их проявлениях в определенный момент детства. Трудности и ошибки, связанные с прогнозом развития способностей, в значительной мере обусловлены недостаточным различением черт формирующейся индивидуальности и временных, возрастных черт. Вместе с тем быстрый темп развития отдельных детей может быть предвестником незаурядных способностей особенно в том случае, если быстрое развитие интеллекта несет в себе черты самоопределения, то есть сочетается со склонностью к определенным областям деятельности [7].

Так, физиологическая причина успеха обучения иностранному языку заключается в том, что мозг ребенка до 8 лет имеет специализированную способность к обучению языку – способность, которая уменьшается с возрастом. Доказательством этого может служить пример любой эмигрантской семьи, которая приезжает в страну без знаний ее языка. Через 2 года дети осваивают новый язык, начинают говорить с небольшим акцентом, независимо от того, посещают они школу или просто играют со сверстниками. Таким образом, в ходе возрастного развития происходят качественные изменения психических функций, связанные, в частности, с ограничением или утратой некоторых

умственных достоинств» предшествующих возрастным периодам [7]. В каждом возрасте следует выявлять и развивать достоинства именно этого возрастного периода.

Важную роль в структуре специальных способностей играет мотивация. Без надлежащего мотива трудно реализовать даже очень богатый потенциал памяти, внимания и психомоторики [5; 10; 22]. Для прогноза успешности освоения какой-либо школьной дисциплины важен уровень мотивации как к учению вообще, так и к изучению этой дисциплины в частности. Многие исследователи [7; 10; 13; 20] указывают на тесную связь успешности обучения и мотивации учения.

Мотивация – это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности и количество энергии, мобилизуемой для ее выполнения. Мотивация учения как деятельности, сознательно осуществляемой человеком, является результатом переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, и образования сознательного или малоосознанного отношения к этим воздействиям [22].

Обычно определяют 3 различных типа мотивации учения:

1. Отрицательная мотивация, вызванная осознанием школьником неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет успешно учиться.
2. Положительная мотивация, сформированная вне учебной деятельности.
3. Положительная мотивация, сформированная в процессе учебной деятельности. В основе ее лежит стремление познавать новое. Важен сам процесс приобретения знаний [13; 22].

Все три типа мотивации учения никогда не выступают в чистом виде. Фактически мотивы учения, как и любые другие мотивы, всегда носят более сложный характер:

деятельность всегда полимотивирована. Кроме того, при выполнении легких заданий лучший результат деятельности достигается при высоком уровне мотивации, а при выполнении трудных – при ее низком и среднем уровнях [20].

В комплексе компонентов, из которых складывается специальная способность к выполнению какой-либо деятельности, мотивация, направленность занимают одно из центральных мест. Направленность на определенную деятельность нужно понимать как хорошо осмысленную, закрепившуюся мотивацию, сопровождаемую конкретной практической деятельностью по достижению поставленных целей [10]. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации направленность может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высокого уровня развития специальных способностей или недостаточного запаса необходимых учащимся знаний, навыков и умений, тем самым содействуя развитию способностей относительно среднего уровня [20; 21]. Сила и активность мотивации выражается в степени ее влияния на направленность и успех деятельности. Однако следует учитывать, что усиление мотивации увеличивает успех деятельности до определенного предела, а по мере ее дальнейшего усиления успешность деятельности снижается.

Развивая специальные способности с опорой на мотивацию, совершенствуя их, важно уделять внимание и обратному процессу – целенаправленному формированию мотивации к освоению определенной деятельности. Развитие и становление мотивации учебной деятельности зависит и от подкрепления в виде результата и успеха ее выполнения. Таким образом, мотивация зависит как от объективных условий, создаваемых учителем в классе, так и от того, как эти условия, достижения учащихся и поведение учителя воспринимаются и интерпретируются самими воспитанниками.

При наличии соответствующих мотивов происходит активное выделение и осознание ребенком мнемических целей. Когда запоминание включено в деятельность, ведущую в этом возрасте, продуктивность запоминания заметно выше, так как такая деятельность создает мотив как для запоминания, так и для воспроизведения. Различие продуктивности запоминания – не во внешних условиях, а в содержании самой активности ребенка [3;13].

Таким образом, для организации деятельности детей, в которой наиболее продуктивно осуществлялось бы запоминание учебного материала, необходимы:

- направленность деятельности на определенный объект;
- содержательная мотивация целей деятельности;
- активность в достижении целей.

Говоря об активности в достижении цели, следует отметить, что существуют три типа восприятия информации – аудиальный, визуальный и кинестетический, поэтому можно говорить о таких трех типах памяти, как слуховая, зрительная и моторная [21]. Прогноз и обеспечение высокой эффективности деятельности возможны при условии учета этих особенностей и осуществлении дифференцированного подхода в обучении.

Особое значение для успешного освоения учебной дисциплины, продуктивной работы памяти, как произвольной, так и непроизвольной, имеет наличие соответствующего эмоционального сопровождения.

Классификация эмоций на «положительные», «отрицательные», «позитивные» и «негативные» весьма условна. Существуют эмоции, которые способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые способствуют конструктивному поведению [4]. Такой подход позволяет отнести те или иные эмоции в разряд позитивных или негативных в зависимости от того, какое воздействие они

оказывают на внутриличностные процессы и процессы взаимодействия личности с ближайшим социальным окружением, в зависимости от степени нежелательности вызываемых ими последствий. В принципе, сравнивать влияние положительных и отрицательных эмоций невозможно из-за отсутствия общей шкалы измерения.

В процессе учения наряду с положительными должны присутствовать и эмоции с отрицательной модальностью, например, эмоция неудовлетворенности, которая является источником поиска новых способов работы и самосовершенствования. «Состояние эмоционального комфорта учащихся, естественное в ситуации успешного выполнения задания, должно сменяться состоянием относительного дискомфорта, характерного для появления новых задач и поиска незнакомых еще путей их решения...» [11, 21–23].

В ряде исследований прослеживается вывод о том, что и положительные, и отрицательные эмоции способствуют более прочному запоминанию информации, нежели индифферентное отношение к ней [4; 10; 20]. Лучше всего запоминаются факты, имеющие положительную эмоциональную окраску, хуже – отрицательную, еще хуже – не имеющие никакой эмоциональной окраски.

Управление учебным процессом и активизация памяти учащихся зависят также от эмоциональных характеристик речи преподавателя. Эмоциональные особенности его речи проявляются в организации процесса обучения путем создания положительного эмоционального климата на занятии, выступают одним из способов педагогического воздействия, способом управления учебным процессом. Сама успешность деятельности преподавателя в настоящее время рассматривается в связи с достаточно высоким уровнем ее эмоциональной экспрессивности, преобладанием положительных стенических эмоций. «Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса».

Прежде чем сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика» [3, 141–142].

Однако следует учитывать, что объем нового учебного материала должен соответствовать примерно 7 единицам («магическое число 7 ± 2 », по Миллеру). То есть при дозировании учебных нагрузок необходимо соблюдение категории меры: как слишком большой объем учебного материала на единицу времени, так и одновременное сообщение отвлекающей информации (информации иного характера) затрудняют фиксацию нового знания в памяти [1; 10; 21].

Важное условие успешного применения современных педагогических технологий – знание психологических основ реализации целостного педагогического процесса: факторов формирования личности ребенка, его возрастных особенностей; задатков и способностей, условий их выявления и развития; мотивационно-потребностной сферы; психологического механизма усвоения знаний; организации педагогического общения.

Технология понимается как совокупность приемов, способов и их последовательности для достижения поставленной цели и представляет собой субъект-субъектное взаимодействие педагога и учащегося, комплексно воздействующее на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою и когнитивную сферы личности ребенка.

В педагогической литературе нет единого подхода к определению понятия «технология». Раскрывая сущность педагогической технологии в широком смысле, Б.Т. Лихачев [9, 147–150] указывает, что она представляет собой «организационно-методический инструментальный педагогического процесса», «организационно-содержательная структура, сердцевина которого определяет направления

взаимодействия педагогов и детей при бесконечном разнообразии подходов и отношений». Сходная позиция Г.Н. Александрова [12, 285], рассматривающего технологию как «инструментарий, операциональные схемы решения тех или иных задач преобразования и развития педагогических объектов (систем)».

П.И. Пидкасистый [15, 181–186], раскрывая понятие технологии как направления дидактики, области научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками, указывает, что этот термин может также обозначать и технологически разработанную систему обучения, и отдельные методы и приемы.

Подчеркивая связь технологии с искусством, ряд педагогов [16; 19] соотносит ее с мастерством, уровнем педагогической культуры учителя.

В базовом понятии «технология» рассматривается группа понятий: «технологическая линия», «технологическая схема», «технологическая карта» [19, 135–136]. Отмечается локальный характер технологии как системы педагогических приемов [16]. Исходя из классификации средств обучения, выделяют три уровня ее применения: технология занятия, технология предмета и технология полного обучения [14].

Нет единой позиции и в отношении уточняющей части термина «технология» – педагогическая, образовательная, обучающая и т.д., что связано со сферой ее применения. Анализ литературы свидетельствует, что общепринятым является понятие «педагогическая технология» [9; 12; 15; 16]. Г.Н. Петровский [18], дифференцируя понятия образовательной и педагогической технологии, исходит из определения уровня их применения – в рамках образовательной либо педагогической системы.

Д.Г. Левитес [6, 158], считая понятие «образовательная технология» наиболее обобщенным, включает в него технологии самообразования и педагогические технологии, которые в свою очередь, представлены технологиями обучения, воспитания и общения. Эту точку зрения разделяет В.А. Сластенин [16], расчлняя педагогические технологии на технологии обучения (дидактические) и воспитания. В то же время С.А. Смирнов [14] подчеркивает неправомерность применения понятий технология воспитания, педагогическая и образовательная технология, мотивируя это невозможностью определения диагностичной цели в процессе воспитания и образования. Право на существование, по его мнению, имеет лишь термин «технология обучения». Спорным представляется вопрос и о возможностях использования технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, прежде всего, истории, литературы, изобразительного искусства, музыки и пения [12, 322–323, 168]. Высказываются опасения, что технологизация процесса обучения приведет к подавлению творческого потенциала личности. Это связано, на наш взгляд, с узким пониманием технологии, акцентированием внимания лишь на одном ее аспекте – воспроизведении технологической цепочки действий. Обучение алгоритмам мыслительной деятельности, самостоятельное построение и применение их учащимися способствует развитию самостоятельности и активности школьников. Кроме того, наличные знания служат основой дальнейшей мыслительной деятельности.

В связи с вышесказанным представляется необходимым рассмотреть существенные признаки педагогической технологии.

В основе технологии лежит определенная педагогическая парадигма, базирующаяся на соответствующей методологической основе [6; 16; 18; 19].

Другим важным моментом технологии является целеполагание – постановка целей и их уточнение в процессе деятельности. Четкая система соподчиненных целей строго ориентирует весь процесс обучения на гарантированное достижение результатов. Цель, указывает В.П. Беспалько [2, 30], должна быть диагностичной – максимально точной и определенной, позволяющей однозначно сделать вывод о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время. Критерий цели лежит в основе ряда классификаций педагогических технологий [6; 12].

Постановка цели позволяет осуществить предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса. Технологическая цепочка педагогических воздействий выстраивается строго в соответствии с поставленной целью и предполагает наличие оперативной обратной связи.

Целостность структуры и содержания деятельности учащегося выступает в качестве значимой составляющей педагогической технологии. Подчеркивая важность этого аспекта, Б.В. Пальчевский [12, 337–338], рассматривающий проблему в рамках деятельностного подхода, указывает, что технология выступает формой реализации содержания образования и способом соорганизации всех элементов системы образования.

Педагогическая технология предполагает наличие диагностической программы, включающей критерии и инструментарий измерения результатов деятельности, позволяющей осуществлять постоянную обратную связь, контроль и оценку текущих результатов, коррекцию обучения. Одновременно содержание обучения обуславливает выбор форм своей реализации. Организация совместной деятельности педагога и учащегося с учетом индивидуальных и возрастных особенностей последнего является предпосылкой реализации технологии.

Существенной чертой педагогической технологии является воспроизводимость – возможность ее повторения любым учителем при гарантированном достижении планируемых результатов [2; 15; 19]. В то же время Б.Т. Лихачев [9, 149] особо подчеркивает необходимость учета индивидуально-психологических особенностей педагога, уровня его мастерства, мотивации деятельности, указывая, что разработка и применение педагогической технологии «требуют высочайшей творческой активности педагога и учащегося».

Роль личности педагога в реализации технологии подчеркивается В.А. Сластениным [16, 331], который видит в этом основное отличие технологии от методики: «Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присвоение к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях».

При разработке и реализации технологии особое внимание придается ее психологическому обоснованию.

Педагогическая технология должна быть достаточно гибкой в связи с изменением проектных целей обучения. Однако она ориентирована на гарантированное достижение планируемых результатов всеми учащимися и предусматривает, таким образом, получение ими образования в соответствии с государственным образовательным стандартом, что не означает обеспечения одинаково высокого результата обученности и воспитанности всех школьников.

В ряде исследований затрагивается также валеологический аспект проблемы. Так, Д.Г. Левитес [6, 158] трактует понятие «технология обучения» (в узком смысле слова) как педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс движения эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально переработанного содержания, критериального контроля и поэтапного

тестирования. Валеологический подход представляется весьма важным, поскольку успешное решение задач охраны здоровья детей, формирования у них потребности в здоровом образе жизни определяет результативность всего процесса обучения, т.к. обеспечивает умственную и физическую работоспособность учащихся. Учет валеологического направления позволяет рационализировать и оптимизировать деятельность учителя, снизить факторы риска (психогенно обусловленные соматические расстройства). Последнее имеет важное экономическое значение.

Освоение курса «Дошкольная психология и педагогика», как одной из дисциплин специализации, позволяет сделать процесс обучения профессионально ориентированным, способствующим становлению студента в качестве специалиста в области физической культуры дошкольников.

Литература

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Под ред. Ю.М. Забродина, Б.Ф. Ломова. – М.: Прогресс, 1980.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
4. Изард К.Э. Психология эмоций / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000.
5. Ильин Е.П., Фукин А.И. Дифференциальная психофизиология профессиональной и учебной деятельности. – Казань: КГУ, 1997.
6. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981.
9. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт, 1999.
10. Маришук Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – СПб., 1999.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
12. Наука и образование на пороге III тысячелетия: Тез. докл. межд. конгресса, Минск, 3–6 окт. 2000 г. / Минск, 2000. – Кн. I.
13. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АН СССР. – М.: Педагогика, 1988.
14. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
15. Педагогика: Учеб. пособ. для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого.–М.: Пед. общество России, 1998.
16. Педагогика: Учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000.
17. Пенфилд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Пер. с англ. С.И. Кайдановой и И.М. Тонконового / Под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: Медицина, 1964.
18. Петровский Г.Н. Современные образовательные технологии: Основные понятия и обзор. – Минск: НИО, 2000.
19. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Монография. – Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2001.
20. Психология: Учебник / Под ред. А.А. Крылова.– М.: Проспект, 1998.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.– СПб.: Питер, 2001.
22. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969.