

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, КЛАССИФИКАЦИИ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.В. Пищова, канд. пед. наук,

Белорусский государственный университет физической культуры

В статье представлена характеристика существенных признаков образовательных технологий, оснований их классификации и уровней применения в целостном педагогическом процессе. Исходя из требований к учебно-воспитательному процессу высшей школы, указаны образовательные технологии, способствующие реализации компетентностного подхода.

Characteristic of essential traits of educational technologies, their classification bases and levels of application in integral pedagogical process are presented in the article. Educational technologies favouring realization of competence approach are indicated proceeding from the requirements for the teaching and educational process of a higher school.

Современные требования к образовательному процессу в высшем учебном заведении, призванному обеспечить потребность общества и государства в квалифицированных специалистах, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности [1], определяют необходимость модернизации как содержательного, так и технологического аспектов преподавания учебных дисциплин на основе принципиально новых концептуальных подходов, позволяющих оптимально сочетать профессионально-практическую и личностно развивающую направленность педагогического процесса. В этой связи особое значение приобретает формирование и совершенствование методологической и технологической культуры преподавателей высшей школы, обуславливающей возможность конструирования собственных образовательных технологий исходя из специфики содержания учебной дисциплины, состава студентов, индивидуального стиля педагогической деятельности, материально-технического оснащения учебного процесса и т. д. Учитывая многообразие подходов к определению понятия «образовательная технология», важно проанализировать ее существенные признаки, критерии классификации, уровни и специфику применения в вузе.

Основными методами выступили теоретико-библиографический анализ и ретроспективный анализ педагогической деятельности.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящая своей задачей оптимизацию форм образования [2].

Ряд педагогов трактует это понятие весьма широко в рамках всей системы образования [1–14 и др.]. Раскрывая сущность педагогической технологии в широком смысле, Б.Т. Лихачев указывает, что она представляет собой «организационно-методический инструментарий педагогического процесса», его «организационно-содержательная структура, сердцевина, определяющая направления взаимодействия педагогов и детей при бесконечном разнообразии подходов и отношений» [6]. Сходная позиция и у Г.Н. Александрова, рассматривающего технологию как «инструментарий, операциональные схемы решения тех или иных задач преобразования и развития педагогических объектов (систем)» [7]. Ведущая роль технологии как совокупности способов педагогического взаимодействия, гарантирующих решение педагогических задач и способствующей организации и реализации других компонентов педагогического процесса, подчеркивается С.С. Кашлевым [12]. Наиболее отчетливо эта тенденция выражена в исследованиях М.М. Левиной [14], где технология обучения рассматривается как проект педагогического управления учебной деятельностью и система необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся.

П.И. Пидкасистый, 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 [8].

Подчеркивая связь технологии с искусством, ряд педагогов соотносит ее с мастерством, уровнем педагогической культуры учителя [9, 15].

В базовом понятии «технология» Р.С. Пионовой рассматривается группа понятий: «технологическая линия», «технологическая схема», «технологическая карта»; автором выстраивается иерархичная система педагогических технологий, включающая блочно-модульный, локальный, частнометодический и общепедагогический уровни [9]. С.С. Кашлевым констатируется наличие макротехнологий, отражающих стратегические направления совершенствования педагогического процесса, и микротехнологий – форм организации учебно-воспитательной работы, обеспечивающих их реализацию в реальных педагогических условиях [12]. Локальный характер технологии как системы педагогических приемов отмечают В.А. Сластенин с соавторами [14]. Исходя из классификации средств обучения С.А. Смирнов с соавторами выделяет три уровня применения технологии: технология занятия, технология предмета и технология полного обучения [16].

Таким образом, исследователи [9, 10, 16, 17 и др.] выделяют следующие уровни реализации технологии: общепедагогический, предметный (частнометодический), отрезок (часть) целостного педагогического процесса различной временной протяженности, посвященный изучению отдельного раздела, темы.

Нет единой позиции и в отношении уточняющей части термина технология – педагогическая, образовательная, дидактическая и т. д., что связано со сферой ее применения. Анализ литературы свидетельствует, что общепринятым является понятие педагогическая технология [4–8, 15]. Г.Н. Петровский, дифференцируя понятия образовательной и педагогической технологии, исходит из определения уровня их применения – в рамках образовательной либо педагогической системы [18]. Д.Г. Левитес, считая понятие «образовательная технология» наиболее обобщенным, включает в него технологии самообразования и педагогические технологии, которые, в свою очередь, представлены технологиями обучения, воспитания и общения [19]. Эту точку зрения разделяет В.А. Сластенин [15], расчлняя педагогические технологии на технологии обучения (дидактические) и воспитания. В то же время С.А. Смирнов [16] 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 термин технология обучения. Однако исследования, проведенные Н.Е. Щурковой, доказывают право технологий воспитания на существование [20]. Спорным представляется вопрос и о возможностях использования технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, прежде всего, истории, литературы, изобразительного искусства, музыки и пения [7, 15]. Высказываются также 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.

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

В основе технологии лежит определенная педагогическая парадигма, базирующаяся на соответствующей методологической основе [9, 12, 13, 15, 17–20, 22 и др.]. Так, технология полного усвоения знаний основана на идеях бихевиоризма (Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон) и программированного обучения (Н.А. Краудер, Л.Н. Ланда). В основе технологии модульного обучения лежат: теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), основные положения современной теории управления. Технологии развивающего обучения базируются на признании ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка и теории учебной деятельности (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

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, 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 [3]. Дифференцируя цели

в соответствии с функциями процесса обучения, Н.И. Запрудский предлагает познавательные (когнитивные) цели определять через учебные действия, осваиваемые учащимся на уроке, а воспитательные и развивающие – через ситуации и условия, способствующие формированию определенных качеств личности учащихся, обосновывая их диагностичность возможностью проверки уровня учебных достижений путем использования разноуровневых заданий (познавательная цель), установления соответствия создаваемой педагогической ситуации условиям для формирования определенных качеств [23]. Исходя из общей цели воспитания, Н.К. Степаненков подчеркивает, что «учебный процесс – это, образно говоря, и есть технология преобразования шести-семилетнего ребенка в образованную, развитую и воспитанную личность» [11]. Критерий цели лежит в основе ряда классификаций педагогических технологий [7, 10, 19, 17, 21, 25 и др.].

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 учебной деятельности учащегося выступает в качестве важной составляющей педагогической технологии. Подчеркивая важность этого аспекта, Б.В. Пальчевский [7], 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 взаимодействия в системах «преподаватель – студент» и «преподаватель – группа студентов» с учетом индивидуальных и возрастных особенностей является предпосылкой реализации технологии. Необходимость диагностического компонента констатируется во многих технологиях (модульного обучения, технологии учебного проектирования, уровневой дифференциации, полного усвоения знаний и т. д.); наиболее обстоятельно этот компонент, включающий критерии и методики определения уровней обученности, воспитанности, общего интеллектуального развития и здоровья, представлен в технологиях адаптивной школы [24].

Существенной чертой педагогической технологии является воспроизводимость – возможность ее повторения любым учителем при гарантированном достижении планируемых результатов [3, 8, 9]. В то же время Б.Т. Лихачев 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» [6]. Владение технологиями рассматривается как важная составляющая готовности педагога к реализации профессиональной педагогической деятельности [12–14, 17, 25 и др.].

Роль личности педагога в реализации технологии чрезмерно, на наш взгляд, подчеркивается В.А. Сластениным, который в этом видит 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 присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях» [15].

При разработке и реализации технологии особое внимание придается ее психологическому обоснованию: факторам формирования личности учащихся, их возрастным особенностям; задаткам и способностям, условиям их выявления и развития; мотивационно-потребностной сфере; учету психологических механизмов усвоения знаний; проблеме коммуникации [22, 24–26 и др.]. Наиболее плодотворно этот аспект разрабатывается представителями технологий личностно ориентированного образования [22] и адаптивной школы [24]. В технологиях адаптивной школы внимание акцентируется на создании образовательной среды, обеспечивающей интеллектуальное, духовно-нравственное, социально-культурное и физическое развитие личности учащегося, что достигается реализацией системы занятий, направленных на умственное, общесоматическое, сенсомоторное развитие, занятий по социально-нравственной адаптации, адаптации к демократическому образу жизни, занятий по культурологии, краеведению, экологии [24]. Подобная система занятий, по мнению авторов, охватывает все сферы жизнедеятельности ребенка и, таким образом, способствует развитию его личности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Несколько иная точка зрения на реализацию индивидуального подхода разрабатывается представителями технологии личностно ориентированного обучения [22], которые считают приоритетным выявление и учет в учебно-воспитательном процессе содержания познавательного опыта каждого учащегося; предпочитаемых им форм работы на занятии; содержания, вида и формы учебного материала, способов работы с ним, обусловленных ведущим каналом восприятия информации, доминирующими способами ее обработки и продуцирования.

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

В ряде исследований затрагивается также валеологический аспект проблемы. Так, Д.Г. Левитес трактует понятие технология обучения (в узком смысле слова) как педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс достижения эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально переработанного содержания, критериального контроля и поэтапного тестирования [19]. Валеологический подход представляется весьма важным,

поскольку успешное решение задач охраны здоровья обучаемых, формирования у них потребности в здоровом образе жизни определяет результативность всего процесса обучения, так как обеспечивает их умственную и физическую работоспособность, оптимизирует процесс их адаптации к условиям обучения в вузе. Учет валеологического направления позволяет рационализировать и оптимизировать деятельность преподавателя, снизить факторы риска (психогенно обусловленные соматические расстройства). Последнее имеет важное экономическое значение.

Существуют также различные подходы и к классификации педагогических технологий. Г.К. Селевко [10] предлагается свыше 15 классификаций, основаниями которых служат уровень применения, философская основа, ведущий фактор психического развития, тип управления познавательной деятельностью, организационные формы, подход к ребенку, доминирующий метод обучения, категория обучающихся и т. п. Исходя из способов реализации педагогических концепций, лежащих в основе технологии, Г.Н. Петровский рассматривает технологии управленческой деятельности, организации учебного процесса, организации познавательной деятельности учащихся, воспитательной работы, частнопредметные и коррекционные технологии для детей с особенностями психического и физического развития [17]. В.А. Сластенин [15], в зависимости от области использования, различает технологию процесса передачи знаний и технологию развития личности. Опираясь на общее понятие образовательной технологии как системы деятельности педагога и учащегося, построенной на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов, Н.В. Бордовская рассматривает структурно-логические (или задачные), игровые, компьютерные, диалоговые и тренинговые технологии, различающиеся способом решения учебно-познавательных задач: посредством реализации игрового сюжета (занимательные, деловые, игровые, театрализованные игры), создания коммуникативной среды, либо с помощью обучающих компьютерных программ (информационных, тренинговых, развивающих и т. д.) и др. [4]. Рассматривая уровни субъектности педагога, С.С. Кашлев выделяет технологии производственные (репродуктивные), в которых не учитываются особенности личности человека, их реализующего, социальные (проблемные), предусматривающие их учет, и гуманитарные (творческие), созданные педагогом самостоятельно [12]. Г.Ю. Ксензовой на основе целевого критерия выделяются технологии объяснительно-иллюстративные, личностно ориентированные и развивающие. К личностно ориентированным ею отнесены технологии полного усвоения знаний, разноуровневого обучения, коллективного взаимообучения, модульного обучения и др.; в качестве технологий развивающего обучения – педагогические концепции Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.С. Библиера (развивающая система «Школа диалога культур»), Ш.А. Амонашвили [21]. В то же время Д.Г. Левитес технологии личностно ориентированного обучения, выделенные Г.Ю. Ксендовой, относит к предметно ориентированным, мотивируя это тем, что в качестве основных диагностируемых целей выступают учеб-

ные знания и навыки учащихся. Как личностно ориентированные, им рассматриваются технологии: «мастерская знаний», проектное обучение, коллективная мыследеятельность К. Вазиной, фрактальное обучение О. Леонтьевой [19]. В настоящее время в русле личностно ориентированных технологий выделяют гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания и эзотерические технологии [10, 17, 25 и др.].

Таким образом, на основе библиографического анализа [2–26], можно констатировать, что образовательная технология рассматривается как предварительное проектирование целостного педагогического процесса и последующее воспроизведение проекта в деятельности; система методов, средств и форм педагогического взаимодействия (воздействия) для гарантированного достижения поставленной цели с учетом существенных для данного процесса характеристик субъектов деятельности.

Подобная трактовка понятия «технология» позволяет рассматривать ее как средство реализации целостного педагогического процесса. Представленные компоненты технологии сопоставимы с компонентами учебного процесса [15, 27]; однако такие структурные компоненты, как потребностно-мотивационный и эмоционально-волевой, не выделяются, поскольку и содержание учебного материала, и методы, и формы, и средства обучения, реализуемые в технологии, должны стимулировать познавательную активность обучаемых, мотивировать их учебно-познавательную либо учебно-профессиональную деятельность, способствовать созданию и сохранению положительного эмоционального фона на учебных занятиях, поддержанию оптимального уровня умственной работоспособности.

Исходя из требований компетентностного подхода, наиболее востребованными в практике высшей школы являются технологии модульного, знаково-контекстного обучения, игровые технологии (деловые, ролевые, познавательные игры; организационно-деятельностные игры), технологии проблемного, проблемно-модульного, проблемно-деятельностного обучения, а также активные методы и формы обучения. Именно они позволяют оптимально совместить личностно и практико ориентированные подходы.

Не ставя задачи описывать указанные выше технологии [10–14, 16–19, 21–25 и др.], отметим, что при их выборе либо конструировании собственной образовательной технологии преподавателю высшей школы необходимо, помимо специфики предмета, уровня профессионального педагогического мастерства, материально-технического обеспечения учебного процесса, учитывать следующее [10, 17, 25 и др.]:

– концепции усвоения учебной информации: ассоциативно-рефлекторную теорию, теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий, теории проблемно-деятельностного, развивающего, программированного, знаково-контекстного обучения, бихевиористские теории научения, гештальттеории усвоения суггестопедическую концепцию обучения, теорию обучения на основе нейролингвистического программирования и др.;

– ориентацию на личностные структуры, что предполагает выбор приоритетных направлений преподавания: передача информации (формирование знаний, умений, навыков по предметам), формирование способов умственных действий, эмоционально-художественное и эмоционально-нравственное развитие, саморазвитие личности студента, развитие творческих способностей либо формирование действенно-практической сферы;

– характер содержания и структуры, что подчеркивает обучающую либо воспитывающую, светскую или религиозную, общеобразовательную или профессионально ориентированную, гуманитарную либо технократическую направленность технологии; ее отраслевой, частнопредметный характер;

– тип организации познавательной деятельности и управлению ею: взаимодействие учителя с учеником, управление (по В.П. Беспалько) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным), ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств) [3]; выделяют классическую лекционно-семинарскую систему обучения, дифференцированное, программированное, эвристическое, проблемное, проблемно-деятельностное, компьютерное обучение, дистанционное обучение и т. д.;

– тип отношения к студенту: авторитарные, дидактоцентрические (предметно ориентированные) и личностно ориентированные технологии;

– категорию студентов: массовое обучение, углубленное изучение учебного материала, работа с одаренными обучаемыми и т. д.;

– содержание модернизации и модификации: гуманизация и демократизация педагогических отношений (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология); активизация и интенсификация деятельности студентов (эвристические, игровые технологии, проблемное и проблемно-модульное обучение и др.); повышение эффективности организации и управления процессом обучения (программированное, дифференцированное, модульное обучение, технологии индивидуализации обучения, групповые и коллективные способы обучения, компьютерные (информационные) технологии и др.); методическое усовершенствование и дидактическое реконструирование учебного материала (укрупнение дидактических единиц П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова и др.).

В современной педагогике высшей школы как попытка интеграции личностно и практико ориентированных подходов разрабатывается новый тип технологий – антропные образовательные технологии, которые представляют собой синтез структурированных методов организации и проведения семинаров, возможностей сопровождения педагогического процесса визуализацией и техническими средствами, уважения и равноправия всех его участников.

Таким образом, анализ содержания и структуры образовательных технологий высшей школы позволяет констатировать их направленность на реализацию основных положений антропоцентрического подхода: понимание человека как

биосоциального феномена, создание условий для личностной самореализации и саморазвития студентов как основы их профессионального совершенствования, становления их субъектами учебно-профессиональной деятельности; стимулирование их профессионального самовоспитания и самообразования на основе самопознания и самоанализа. Именно этот методологический подход позволяет оптимально синтезировать профессионально-практическую и личностную направленность обучения, и таким образом, формировать ключевые компетенции будущего специалиста.

1. О высшем образовании: Закон Респ. Беларусь от 11 июля 2007 г. № 252-3: принят Палатой представителей 14 июня 2007 г.: одобр. Советом Респ. 22 июня 2007 г. // Нац. реестр правовых актов. – 2007. – № 171. – № 2/1349.

2. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.

5. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

6. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПКиФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.

7. Наука и образование на пороге III тысячелетия: тез. докл. Междунар. конгр., Минск, 3–6 окт. 2000 г. – Минск, 2000. – Кн. I. – 380 с.

8. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.

9. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: моногр. / Р.С. Пионова. – Минск: БГПУ, 2001. – 250 с.

10. Селевко, Г.К. Современные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

11. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 2001. – 448 с.

12. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Выш. шк., 2002. – 95 с.

13. Научно-методические основы разработки и внедрения современных образовательных технологий в систему профессиональной подготовки педагогических кадров: учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. А.В. Торховой. – Минск: БГПУ, 2006. – 105 с.

14. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

15. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

17. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.; Ростов н/Д.: МарТ, 2004. – 336 с.

18. Петровский, Г.Н. Современные образовательные технологии: основные понятия и обзор / Г.Н. Петровский. – Минск: Нац. ин-т образования, 2000. – 92 с.

19. Левитес, Д.Г. Аутодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: Московский психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 320 с.
20. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
21. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Пед. общество России, 2001. – 224 с.
22. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
23. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск: ООО «Сэр-Вит», 2004. – 288 с.
24. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 1999. – 216 с.
25. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и К°, 2004. – 280 с.
26. Марищук, Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Марищук. – СПб., 1999. – 395 с.
27. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

Поступила 26.05.2009

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ И СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

***В.А. Соколов, д-р пед. наук, профессор,
Лю-Юн-Цянь,***

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

В статье автор приводит результаты анализа мотивации и отношений студентов к физической культуре и спорту. Наиболее мотивирующими положительными в физкультурной и спортивной деятельности учащейся молодежи являются следующие факторы: достижение спортивных высот, улучшение физического состояния, выполнение норматива по одному или нескольким видам спорта, совершенствование физических качеств, физическое образование, контроль и самоконтроль за здоровьем и физическим состоянием, познание нового вида спорта, исправление недостатков телосложения и других физических недостатков, физическое самосовершенствование.

In the article the author demonstrates the results of the analysis of students' motivation and attitude to physical culture and sport. The most motivating positive factors for students' physical culture and sports activities are the following: high sports performance, physical state improvement, fulfillment of sports norms in one or some